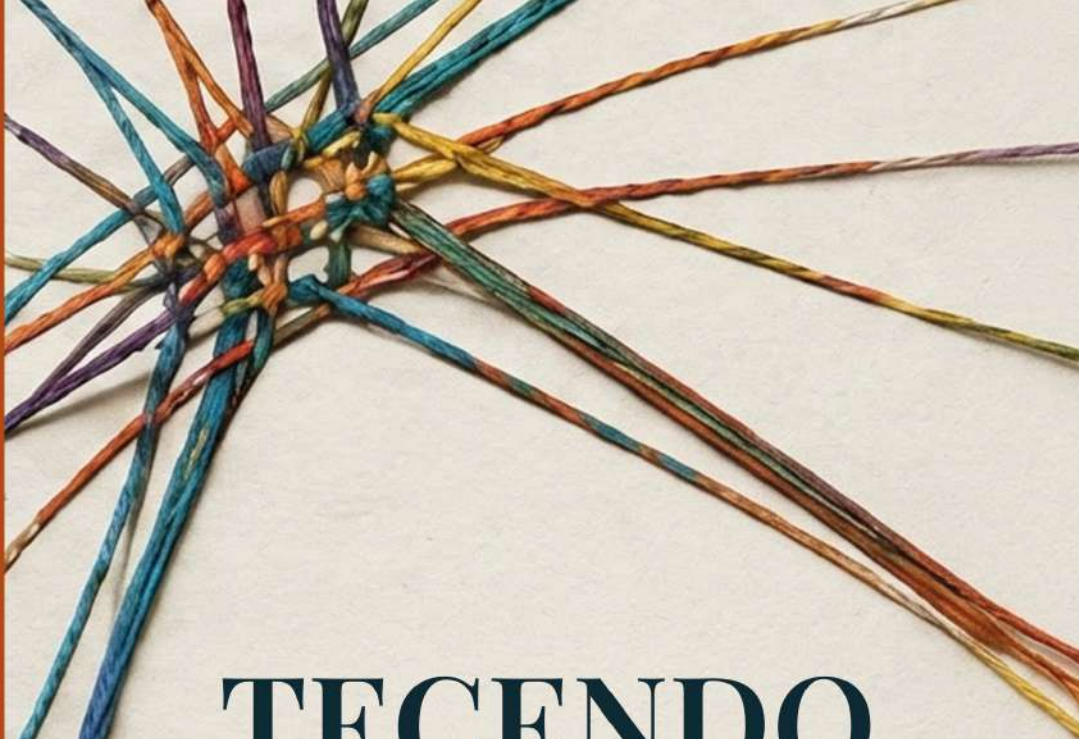


TECENDO
Interseccionalidades

Educação, Currículo E Decolonialidade

Organizadores

Claudia Pons Cardoso
Marco Antonio Matos Martins

Pedro & João editores

Educação, Currículo e Decolonialidade

Tecendo Interseccionalidades
Volume 2

Pedro & João
editores

Cláudia Pons Cardoso
Marco Antonio Matos Martins
(Organizadores)

Educação, Currículo e Decolonialidade

Tecendo Interseccionalidades
Volume 2

Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Cláudia Pons Cardoso; Marco Antonio Matos Martins [Orgs.]

Educação, Currículo e Decolonialidade. Tecendo Interseccionalidades. Volume 2. São Carlos: Pedro & João Editores, 2026. 285p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-3142-6 [Digital]

1. Educação. 2. Currículo. 3. Decolonialidade. 4. Relações Étnico-raciais. 5. Educação Antirracista. I. Título.

CDD – 370

Capa: Luidi Belga Ignacio
Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB – 8-8828
Diagramação: Nicole Cavalcante Duque Gredilha Coelho
Editor: Valdemir Miotello
Diretores executivos: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:
Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).

Pedro & João Editores
www.pedroejoaoeditores.com.br
13568-878 – São Carlos – SP
2026

Sumário

Agradecimentos **7**
Cláudia Pons Cardoso
Marco Antonio Matos Martins

Apresentação **9**
Marco Antonio Matos Martins

Epistemologias negras: infâncias e antirracismo na Educação Infantil **13**
Renata dos Santos Silva
Aurelielza Nascimento Santos

A relevância do estudo das relações étnico-raciais para a decolonização do saber **31**
Joziele Rodrigues Silva
André Luiz Simões Pedreira

Impactos da implementação fragilizada da Lei nº 10.639/03 na formação de identidade étnico-racial de crianças negras **51**
Uihara de Matos Oliveira Silva
Claudenilson da Silva Dias

Desafios e possibilidades da implementação da Lei 10.639/2003 na Educação Básica: um olhar sobre o município de Vitória da Conquista na Bahia **73**
Dielma Marques Xavier
Tâmara Trindade de Carvalho Santos
Ana Lúcia Gomes Silva

Racismo institucional e práticas antirracistas na Educação Básica: uma análise institucional **97**
Josilene Fernandes Sales
Eleonora Vaccarezza Santos
Diego Ramon Souza Pereira

Políticas de Ações Afirmativas e Ensino Superior: a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia no contexto de democratização da educação **119**
Kleyne Janne Costa de Souza
Taís Lima Costa
Luciene Assunção da Silva

Diálogos multiculturais à luz da Filosofia Ubuntu: uma análise sobre o uso do currículo afrocentrado no fortalecimento da autonomia e da autoestima preta 137
Roseli de Jesus da Silva
André Luiz Simões Pedreira

Educação Stem decolonial: desenvolvimento de jogos e podcasts com abordagem feminista e antirracista 159
Viviane Japiassú Viana
Jerisnaldo Matos Lopes

Gênero e Raça: caminhos para práticas significativas no Ensino Fundamental II 191
Leticia Xavier de Jesus
Taiane Conceição de Jesus Souza
Zenailde Santana do Nascimento
Ana Lúcia Gomes da Silva

Adaptação, inovação e tecnologia: a experiência educacional em Lauro de Freitas na pandemia 217
Rodrigo Borges Teles
Jerisnaldo Matos Lopes

Afrolatinidades: o bullerengue e suas contribuições para o ensino das relações etnico-raciais nas aulas de espanhol como língua estrangeira 241
Ivanete Freire dos Santos
Claudenilson da Silva Dias

Cadê a minha foto no mural? Um estudo autoetnográfico sobre as contribuições dos projetos pedagógicos na construção de identidade racial 263
Hellena Kelly Almeida dos Santos
Charles Maycon de Almeida Mota
Ana Lúcia Gomes da Silva

Agradecimentos

A realização da coletânea **Tecendo Interseccionalidades** é, antes de tudo, uma celebração de vozes, trajetórias e sonhos de educadoras/es que acreditam na promoção da educação como prática de liberdade. É o resultado do esforço coletivo de muitas mãos, mentes e corações comprometidos em construir uma pedagogia crítica, feminista e decolonial, capaz de enfrentar as desigualdades de gênero, raça, sexualidades, classe e abrir caminhos para novas possibilidades de existência e à promoção da educação inclusiva e transformadora.

Os artigos aqui apresentados foram organizados em cinco volumes, compostos pelos eixos temáticos **Gênero, Formação Docente e Práticas Pedagógicas; Educação, Currículo e Decolonialidade; Literatura, Representações e Identidades em Movimento; Corpos, Sexualidades e Diversidades; e Feminismos, Resistências e Direitos Sociais.** Cada trabalho é uma centelha de transformação, um gesto de enfrentamento ao racismo patriarcal cisheteronormativo e às opressões coloniais, e um compromisso com a justiça social. Mais do que uma contribuição acadêmica: é um registro de experiências, reflexões e lutas que reverberam no espaço escolar e na sociedade; é um projeto político de resistência, memória e criação. Ao abordar experiências e reflexões que emergem da escola, das comunidades e das lutas sociais, cada artigo afirma a potência de uma pedagogia feminista que não se limita à sala de aula, mas se espraia para a vida.

Esta coletânea reúne parte dos 297 trabalhos de conclusão da segunda turma do curso de Especialização em Gênero, Raça, Etnia e Sexualidade na Formação de Educadoras/es, promovido pelo Diadorim – Centro de Estudos em Gênero, Raça/Etnia e Sexualidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em parceria com a Unidade de Educação a Distância (UNEAD/UNEB).

Foram 407 estudantes formadas/os, em sua maioria atuantes na Educação Básica da Bahia.

O sucesso deste curso e desta publicação só foi possível graças à generosidade e ao apoio de muitas instituições e pessoas: a Universidade Aberta do Brasil (UAB/CAPES, a Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC/BA) e a Universidade do Estado da Bahia, bem como todas/os as/os docentes e monitoras/es que se dedicaram à formação, os membros das bancas de avaliação e a equipe de pesquisadoras/es e técnicos do Diadorim e da UNEAD, que acompanharam cada passo com afeto, cuidado, atenção e entusiasmo.

Por fim, nossa gratidão mais profunda vai para todas/os as/os estudantes da especialização, que se entregaram com interesse, coragem e compromisso, transformando teoria em prática e conhecimento em ação. Esta coletânea é, sobretudo, de vocês: suas trajetórias, descobertas, lutas e insurgências estão vivas em cada artigo, em cada análise, em cada proposta apresentada.

A vocês, nosso sincero e afetuoso muito obrigada. Que estas páginas inspirem novas vozes, novas insurgências e fortaleçam a luta por uma educação emancipadora.

Cláudia Pons Cardoso
Marco Antonio Matos Martins

Apresentação

Se há algo que a educação nos revela, é que ela nunca é neutra. Neste volume, **Educação, Currículo e Decolonialidade**, reunimos reflexões que problematizam o currículo como espaço de disputas, tensionando perspectivas hegemônicas e colocando em evidência saberes historicamente marginalizados. Os textos aqui apresentados evidenciam como raça, gênero, diversidade cultural e sexualidade constituem dimensões centrais na construção de práticas educativas mais justas, críticas e comprometidas com a transformação social.

Abrimos com **Epistemologias Negras: infâncias e antirracismo na Educação Infantil**, que destaca produções de mulheres negras voltadas às crianças, revelando ciência e literatura como práticas de resistência cultural. Na sequência, **A relevância do estudo das relações étnico-raciais para a decolonização do saber** lembra que educação antirracista exige compromisso docente, formação continuada e coragem para superar discriminações.

Os artigos **Impactos de uma implementação fragilizada da Lei nº 10.639/03 na formação de identidade étnico-racial de crianças negras** e **Desafios e possibilidades da implementação da Lei 10.639/2003 na Educação Básica: um olhar sobre o município de Vitória da Conquista na Bahia** expõem barreiras à efetividade da lei: ausência de reconhecimento identitário, falta de formação docente e preconceito persistente. Ainda assim, **Racismo institucional e práticas antirracistas na Educação Básica: uma análise institucional** mostra que docentes buscam integrar as leis 10.639/03 e 11.645/08 em seus projetos, reafirmando a importância da reflexão crítica.

No ensino superior, **Políticas de ações afirmativas e Ensino Superior: a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia no contexto de democratização da educação** evidencia o impacto

transformador da presença crescente de estudantes negras/os, que ressignificam o perfil das universidades e suas bases epistemológicas. Já **Diálogos multiculturais à luz da filosofia Ubuntu: uma análise sobre o uso do currículo afrocentrado no fortalecimento da autonomia e da autoestima preta** inspira ao mostrar como o currículo pode fortalecer identidades. Em sintonia, **Educação STEM decolonial: desenvolvimento de jogos e podcasts com abordagem feminista e antirracista** prova que tecnologia e inclusão podem caminhar juntas.

No Ensino Fundamental, **Gênero e raça: caminhos para práticas significativas no Ensino Fundamental II** evidencia a carência de pesquisas e formações sobre o tema, enquanto **Adaptação, inovação e tecnologia: a experiência educacional em Lauro de Freitas na pandemia** mostra como a reinvenção pedagógica pode tornar a escola mais inclusiva em contextos adversos.

A perspectiva das afrolatinidades, em **Afrolatinidades: o Bullerengue e suas contribuições para o ensino das relações étnico-raciais nas aulas de espanhol como língua estrangeira**, amplia nosso olhar para além das fronteiras nacionais. Por sua vez, **Cadê a minha foto no mural? Um estudo autoetnográfico sobre as contribuições dos projetos pedagógicos na construção de identidade racial** discute, a partir de uma narrativa situada, como projetos pedagógicos fundamentados na Lei nº 10.639/2003 podem fomentar o pertencimento e a construção da identidade racial, revelando o papel decisivo da escola na afirmação da negritude e no enfrentamento dos apagamentos históricos.

Por fim, os artigos reunidos neste volume evidenciam que a educação, longe de se restringir à transmissão de conteúdos, constitui-se como prática social atravessada por disputas, capaz de reproduzir desigualdades, mas também de promover deslocamentos, resistências e transformações. Ao problematizar o currículo e colocar em evidência saberes historicamente marginalizados, este conjunto de textos contribui para o

fortalecimento de uma perspectiva crítica, plural e comprometida com a justiça social, a diversidade e a emancipação.

A todas/os uma boa leitura e que as reflexões aqui reunidas inspirem a construção de currículos mais plurais, críticos e socialmente comprometidos.

Marco Antonio Matos Martins
Julho, 2026

Epistemologias negras: infâncias e antirracismo na Educação Infantil

Renata dos Santos Silva[1]
Aurelielza Nascimento Santos[2]

Introdução

Os espaços constituídos por infância(s) diversas despertam reflexões sobre como as crianças negras se percebem no processo de ensino e aprendizagem, especialmente na Educação Infantil, etapa que corresponde à primeira infância e na qual a identidade começa a se formar a partir de experiências vividas dentro e fora da escola. Utilizamos o termo infância(s) no plural para evidenciar a multiplicidade de modos de viver e se apresentar ao mundo. Ainda que singulares, essas experiências são atravessadas por diferentes marcadores sociais, como gênero, classe, etnia e contexto histórico, conformando trajetórias distintas. Assim, defendemos nesta escrita a concepção de infância(s) em sua pluralidade.

Ao realizarmos uma breve contextualização histórica sobre documentos normativos voltados para a Educação das Relações Étnico-Raciais, observamos avanços importantes no sentido de promover uma educação que combata o racismo epistêmico e o apagamento histórico, científico e cultural do povo negro na formação da sociedade brasileira. A promulgação das Leis nºs 10.639/2003 e, posteriormente, 11.645/2008, impulsionaram o debate sobre o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e

[1] Graduada em Pedagogia (UFBA), Especialização em Gênero, Raça, Etnia e Sexualidade na Formação de Educadores/as (UNEB), Coordenadora Pedagógica do Centro Educacional de Serra Branca (Euclides da Cunha -BA). renatasilva717@gmail.com.
[2] Mestra em Educação e Contemporaneidade (UNEB), Especialista em Educação EAD (UNEB), Licenciada em Geografia (UNEB- Campus V), Professora Substituta IFBA-Salvador e da Rede Estadual de Educação da Bahia. aurelielzasantos@gmail.com.

Indígena nas escolas, fortalecendo a valorização da ancestralidade negra, das culturas e das contribuições dos povos indígenas, ao mesmo tempo que buscam desconstruir estereótipos historicamente difundidos. Apesar de relevantes, tais leis não contemplam, de forma específica, questões cruciais para fundamentar práticas pedagógicas antirracistas na Educação Infantil — recorte racial que guia este estudo.

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, ainda enfrenta invisibilidade nos documentos normativos. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 2017, estabelece competências e habilidades para bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, além de definir direitos de aprendizagem. Contudo, não assegura de maneira efetiva a presença estruturante das relações étnico-raciais no currículo dessa etapa.

Diante desse cenário, este estudo busca dialogar com produções epistêmicas contemporâneas elaboradas por mulheres negras, investigando a seguinte questão: o que tem sido produzido sobre infâncias negras e Educação Infantil numa perspectiva antirracista? Reconhecemos que práticas pedagógicas antirracistas ainda constituem um desafio cotidiano nas escolas, embora exista uma vasta produção de epistemologias negras no campo educacional que nos oferece ferramentas para enfrentar tais obstáculos, combatendo o genocídio epistêmico e o apagamento de estudos e práticas afro-brasileiras.

O objetivo central desta pesquisa é discutir infâncias negras e Educação Infantil a partir de epistemologias produzidas por mulheres negras. Para tanto, realizamos levantamento e análise de produções científicas que abordam a temática, contextualizando suas contribuições e discutindo estratégias para práticas pedagógicas antirracistas na Educação Infantil.

O ensino e as práticas pedagógicas na primeira infância desempenham papel fundamental na construção da identidade, autoestima e desenvolvimento sociocultural das crianças. No caso das crianças negras, esse processo frequentemente envolve o

enfrentamento do racismo desde muito cedo, o que reforça a urgência de promover debates e reflexões que fortaleçam uma educação antirracista, afroafetiva e crítica. É essencial que essas crianças se reconheçam nesse processo, tanto nas interações escolares quanto nos conteúdos e práticas pedagógicas.

Metodologicamente, adotamos a pesquisa bibliográfica (Gil, 2002), levantando obras de intelectuais negras que tratam de infâncias negras e antirracismo. O estudo está estruturado em três partes:

- Marcos legais da Educação Infantil Antirracista, contextualizando historicamente os principais documentos normativos e suas limitações.
- Caminhos percorridos e epistemologias negras na Educação Infantil, apresentando o percurso metodológico e o levantamento bibliográfico;
- Nossos passos vêm de longe, resgatando produções de mulheres negras que antecederam e inspiraram a atuação contemporânea; e

Ao longo do texto, articulamos essas produções à discussão sobre Educação Infantil numa perspectiva antirracista, buscando contribuir para práticas educativas mais inclusivas, representativas e comprometidas com a equidade racial.

Marcos Legais da Educação Infantil Antirracista

A legislação brasileira no âmbito educacional conta com documentos normativos que fundamentam currículos e práticas antirracistas nas instituições escolares. Contudo, as primeiras conquistas legais relacionadas ao tema não contemplam todas as etapas da Educação Básica em sua totalidade.

Em 2003, a Lei nº 10.639/2003 alterou a Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB), tornando obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas públicas e privadas, especificamente no Ensino Fundamental e Médio.

Segundo o artigo 26-A incluído pela referida lei:

> Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.
> § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.
> § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (Brasil, 2003, p. 23)

Posteriormente, em 2008, a Lei nº 11.645/2008 ampliou essa obrigatoriedade, incluindo o estudo da História e Cultura Indígena, para as mesmas etapas educacionais:

> Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.
> § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.
> § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras." (Brasil, 2008, p. 23)

Apesar dessas alterações, a legislação ainda se restringe ao Ensino Fundamental e Médio, permanecendo a ausência de normativas específicas que garantam a inserção dessas temáticas na Educação Infantil, etapa fundamental para a construção da identidade racial e étnica das crianças.

Em 2004, foram instituídas as Diretrizes Curriculares para as Relações Étnico-Raciais, orientando que toda a Educação Básica — compreendendo Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA) — e a formação

continuada de professores incluam em seus currículos práticas que dialoguem com a Lei 10.639/2003, contribuindo para que o processo de ensino-aprendizagem contemple a pluralidade racial presente no território brasileiro (Brasil, 2004).

No âmbito da Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares específicas publicadas em 2010 estabeleceram parâmetros que articulam as propostas pedagógicas à experiência das crianças, favorecendo seu desenvolvimento e superando o caráter assistencialista e escolarizante que historicamente marcou creches e pré-escolas.

Nesse documento, o capítulo "Proposta pedagógica e diversidade" destaca: "O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação" (Brasil, 2010, p. 21).

Já na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, percebe-se que ainda há grandes desafios para o avanço efetivo das relações étnico-raciais no currículo da educação básica. Embora a BNCC reserve 40% do currículo escolar para a parte diversificada, não há garantia de que temas essenciais para as infâncias negras e indígenas façam parte das experiências cotidianas das crianças nas creches e pré-escolas, sejam elas públicas ou privadas.

É justamente nesse contexto que a contribuição intelectual de pessoas negras e indígenas torna-se fundamental para pautar práticas educativas antirracistas, promovendo a inclusão e o reconhecimento das histórias, culturas e identidades desses povos desde a primeira infância.

Caminhos percorridos e epistemologias negras na Educação Infantil

O percurso metodológico deste estudo se fundamenta na pesquisa bibliográfica, que consistiu no levantamento de produções já publicadas por autoras negras, abrangendo livros,

artigos em periódicos, publicações avulsas veiculadas na internet ou na imprensa escrita (Gil, 2002). Conforme Marconi e Lakatos (1986), a técnica de coleta de dados consiste em um procedimento concreto para obtenção dessas informações. Assim, adotamos a observação indireta como método, isto é, os dados foram coletados por meio da leitura e análise da legislação brasileira e da produção científica que aborda a temática deste estudo, privilegiando epistemologias femininas e negras.

"E não somos nós intelectuais negras?"

Inspirando-se no histórico discurso de Sojourner Truth, primeira mulher escravizada que obteve na justiça a condenação de um "senhor de escravos", intitulado *Ain't I a Woman?* (1851), este trecho reflete a coragem e a resistência das mulheres negras na luta por direitos, mesmo diante da exclusão social e histórica. Truth questionava a narrativa dominante que negava a força, a capacidade e a humanidade das mulheres negras, expondo seu protagonismo e dignidade.

> Aqueles homens ali dizem que as mulheres precisam de ajuda para subir em carruagens, e devem ser carregadas para atravessar valas, e que merecem o melhor lugar onde quer que estejam. Ninguém jamais me ajudou a subir em carruagens, ou a saltar sobre poças de lama, e nunca me ofereceram melhor lugar algum! E não sou uma mulher? Olhem para mim? Olhem para meus braços! Eu arei e plantei, e juntei a colheita nos celeiros, e homem algum poderia estar à minha frente. E não sou uma mulher? Eu poderia trabalhar tanto e comer tanto quanto qualquer homem – desde que eu tivesse oportunidade para isso – e suportar o açoite também! E não sou uma mulher? Eu pari cinco filhos e vi a maioria deles ser vendida para a escravidão, e quando eu clamei com a minha dor de mãe, ninguém a não ser Jesus me ouviu! E não sou uma mulher? (Geledes, 2024)

Embora o contexto seja o dos Estados Unidos do século XIX, a realidade das mulheres negras brasileiras ressoa nesse mesmo clamor por reconhecimento, uma vez que enfrentam, até hoje, marcadores interseccionais de gênero e raça. Esse discurso inspira

autoras como bell hooks (2019), que, embora não atue diretamente na Educação Infantil, fortalece o debate étnico-racial e de gênero, inclusive por meio da literatura infantil, ampliando a representatividade para as crianças negras.

Pinheiro (2023) enfatiza a necessidade de intelectualizar pessoas negras não apenas como referência bibliográfica, mas garantindo sua presença ativa nos espaços acadêmicos, para que esses ambientes se tornem de fato negros, com a contratação de pesquisadoras, cientistas e intelectuais negras. Segundo a autora:

> Onde estamos não só nos tornamos representatividade e fortalecimento para quem chega, mas sobretudo porque pessoas negras com letramento racial quando ocupam um espaço de poder como o espaço acadêmico, pautam as suas próprias agendas. (Pinheiro, 2023, p. 84).

Esse protagonismo negro não implica uma obrigação temática restrita, mas ressalta o caráter revolucionário da presença de corpos pretos em espaços historicamente dominados por pessoas brancas, cuja ocupação nos foi negada por séculos. Essa cena está sendo transformada.

Mulheres negras intelectuais e educadoras como Gomes e Araújo (2023), que discutem o protagonismo das crianças negras, reafirmam a multiplicidade e pluralidade das infâncias. Nilma Lino Gomes, ex-ministra da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos, é uma referência importante para esses debates.

Santana e Franco (2021) destacam a produção de conhecimento feita por pessoas negras sobre Educação para as Relações Étnico-Raciais, apontando para a importância das epistemologias negras na formação de pedagogos e pedagogas e sua influência nas práticas de ensino.

Nanci Rebouças Franco, primeira mulher negra diretora da Faculdade de Educação da UFBA e idealizadora do grupo de estudos ERÊ (Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil), contribui decisivamente para essa agenda.

Trindade (2012), professora da UNILAB e pesquisadora do grupo Práticas e Políticas da Diferença, traz análises essenciais sobre diversidade étnico-racial e práticas pedagógicas antirracistas na Educação Infantil, contextualizando-as no âmbito político, jurídico e conceitual.

Pinheiro (2023) traz importantes discussões sobre a formação de educadores e educadoras para o ensino e práticas antirracistas, oferecendo orientações práticas e reflexões que mostram como esses profissionais podem assumir um papel ativo na promoção da igualdade racial na educação. Por meio de estratégias para reconhecer e combater o racismo estrutural nas instituições educacionais, a autora incentiva a criação de ambientes escolares mais inclusivos e equitativos. Ressalte-se que Bárbara Carine Soares Pinheiro, nascida na Fazenda Grande do Retiro, bairro de Salvador, é conhecida como "uma intelectual diferentona". Idealizadora da Escola Maria Felipa, a primeira escola afrobrasileira, localizada em Salvador e com previsão de abertura de filial no Rio de Janeiro em 2025, é professora do Instituto de Química da UFBA e autora de diversos livros, entre eles: *História Preta: 50 invenções científico-tecnológicas de pessoas pretas*, *Descolonizando Saberes: Mulheres Negras na Ciência* e outras obras que contribuem para uma reflexão crítica sobre ciência e educação sob uma perspectiva descolonizadora.

Destacamos também intelectuais da literatura infantil afrobrasileira, como Cássia Vale, que alia arte, teatro e literatura em ações infantojuvenis, como o "Calu Brincante", e a escritora Ana Fátima Cruz dos Santos, autora de livros infantis que fortalecem a identidade de crianças negras, além da editora Mostarda, comprometida com a produção antirracista.

Obras como as de bell hooks ("Meu crespo é de rainha", 2018; "A pele que tenho", 2022) e Bárbara Carine ("A história pretinha das coisas – a descoberta de Ori", 2022) oferecem material valioso para que educadores e crianças negras se reconheçam e celebrem sua ancestralidade e identidade.

Essas produções intelectuais e literárias ampliam os recursos para a prática pedagógica, permitindo que a Educação Infantil seja um espaço de fortalecimento da identidade étnico-racial das crianças negras, contribuindo para uma educação antirracista de qualidade.

Essas mulheres, além de suas conquistas acadêmicas, são protagonistas que rompem o silêncio e elevam suas vozes em prol das infâncias negras, abrindo caminhos para muitas outras que hoje ocupam e transformam esses espaços.

"Nossos passos vêm de longe"

Esta seção presta homenagem às trajetórias e lutas das mulheres negras que pavimentaram o caminho para as intelectuais contemporâneas. Reconhecemos a ancestralidade viva em cada texto, fala e evento acadêmico, frutos de uma resistência histórica imprescindível.

Nomes como Dandara, Tereza de Benguela, Maria Firmina dos Reis, Carolina Maria de Jesus, Tia Ciata, Dona Ivone Lara e tantos outros marcam a história do Brasil e devem ser difundidos por meio de uma educação de qualidade, equitativa e antirracista.

Para que as mulheres negras pudessem ocupar espaços acadêmicos, outras tantas já haviam quebrado barreiras, mostrando que é possível produzir conhecimento, mesmo em contextos marcados por racismo estrutural e exclusão.

No campo da Educação Infantil, destaca-se a pesquisadora Eliane Cavalleiro dos Santos, cuja dissertação de mestrado, hoje transformada no livro *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil* (2012), oferece análises contundentes sobre o racismo entrelaçado às práticas pedagógicas e de cuidado nas instituições.

Essas e muitas outras mulheres negras abriram caminho para que hoje possamos falar por nós mesmas, reforçando que nossa luta e nosso pensamento são legítimos e fundamentais para uma educação que reconheça e valorize a diversidade racial desde a infância.

Resultados e Discussão

Os resultados desta pesquisa revelam as importantes contribuições de autoras negras que discutem as questões étnico-raciais na Educação Infantil, por meio de obras que fundamentam tanto o debate quanto as práticas pedagógicas numa perspectiva antirracista. Mulheres negras intelectuais vêm abrindo caminhos para que outras possam acessar e permanecer em um território acadêmico ainda marcado pelo racismo epistêmico e por diversas disputas.

Diante disso, os dados coletados foram sistematizados com o intuito de aproximar e contribuir para a compreensão das produções de intelectuais negras ao longo do tempo e espaço, especialmente aquelas que refletem sobre as infâncias negras. O quadro abaixo sintetiza algumas dessas contribuições:

Quadro 1 – Produções acadêmicas de intelectuais negras

Autoras/ Intelectuais	Título	Ano	Delineamento do Estudo
CAVALLEIRO, Eliane dos Santos	Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: Racismo, Preconceito e Discriminação na Educação Infantil	2001	Dissertação de mestrado que reflete sobre as infâncias negras e os tensionamentos acerca do tratamento dado às crianças negras em espaços de Educação Infantil.
GOMES, Nilma Lino	O movimento negro educador: Saberes construídos na luta por emancipação	2017	Destaca o movimento negro como produtor e socializador de conhecimento, promovendo uma educação descolonizadora a partir do debate racial.
GOMES, Nilma Lino; ARAÚJO, Marlene (orgs)	Infâncias negras: Vivências e lutas por uma vida justa	2023	Reflete sobre o protagonismo e a pluralidade das múltiplas infâncias, com foco nas crianças negras.

Autoras/ Intelectuais	Título	Ano	Delineamento do Estudo
GOMES, Nilma Lino	Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Currículo sem Fronteiras	2012	Discute a obrigatoriedade do ensino da História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos escolares.
hooks, bell	Meu crespo é de rainha	2018	Literatura infantil que valoriza a estética dos cabelos crespos de forma positiva.
hooks, bell	A pele que eu tenho	2022	Literatura infantil que aborda a construção da identidade negra para além da cor da pele.
NUNES, Cicera; SANTANA, Jusciney Carvalho; FRANCO, Nanci Helena Rebouças	Epistemologias negras e educação: relações étnico-raciais na formação do(a) pedagogo(a)	2021	Análise da formação em Pedagogia em diálogo com a Educação para as Relações Étnico-Raciais, fundamental para uma educação antirracista.
PETIT, Sandra Haydée	Práticas Pedagógicas para a Lei Nº 10.639/2003: a criação de nova abordagem de formação na perspectiva das africanidades	2016	Aborda a importância da Lei 10.639/03 e as bases teórico-metodológicas para pensar as africanidades presentes no Brasil.
PALMEIRA, Luciana; VALE, Cássia	Calu: uma menina cheia de histórias	2017	Literatura infantil que valoriza o protagonismo da infância negra, a ancestralidade e o sentimento de pertencimento.
PINHEIRO, Bárbara Carine Soares	Como ser um educador antirracista	2023	Reflexões sobre a luta por uma educação antirracista e propostas pedagógicas para formação de educadores.

Autoras/ Intelectuais	Título	Ano	Delineamento do Estudo
PINHEIRO, Bárbara Carine Soares	História preta das coisas: 50 invenções científico-tecnológicas de pessoas negras	2021	Apresenta invenções ancestrais e discute o apagamento histórico das contribuições científicas de pessoas negras.
PINHEIRO, Bárbara Carine Soares	História pretinha das coisas: as descobertas de Ori	2022	Literatura infantil que resgata a história e ancestralidade africana de forma positiva.
RIBEIRO, Djamila	O que é lugar de fala?	2017	Discussão sobre desigualdades sociais e a legitimidade das falas dos grupos oprimidos.
SANTOS, Ana Fátima	Makeba vai à escola	2020	Literatura infantil afetuosa que narra a experiência de uma criança negra ao ingressar na escola pela primeira vez.
TRINIDAD, Cristina Teodoro	Diversidade étnico-racial: por uma prática pedagógica na educação infantil	2012	Discussão sobre práticas pedagógicas que valorizam a diversidade étnico-racial na Educação Infantil.

Fonte: Elaborado por Silva, 2025.

Conhecer essas produções, nas quais mulheres negras são protagonistas, constitui um importante contraponto à hierarquização dos saberes e ao silenciamento histórico a que foram submetidas. O conjunto dessas obras abarca o campo acadêmico, a literatura infantil e as práticas pedagógicas, oferecendo subsídios intelectuais para uma formação crítica, desvinculada do olhar ocidental hegemônico.

A presença e a valorização da intelectualidade negra nos currículos escolares e universitários devem ultrapassar a mera representatividade, reconhecendo que mulheres negras sempre produziram e continuam produzindo conhecimento — não apenas o validado institucionalmente, mas também saberes ancestrais

transmitidos pelas gerações de bisavós, avós, mães e outras lideranças comunitárias, como parteiras, benzedeiras, ialorixás e quilombolas.

Dessa forma, este estudo reafirma a necessidade de reconhecer essas contribuições no campo da Educação Infantil, da Literatura Infantil e da Ciência, colocando as mulheres negras no centro das discussões para uma educação antirracista.

Apesar da importância das Leis 10.639/03 e 11.645/08 para a obrigatoriedade da inclusão dessas temáticas, ainda há um grande desafio para que as práticas pedagógicas ultrapassem a superficialidade de celebrações pontuais, como as datas de 19 de abril e 20 de novembro. A educação antirracista precisa estar presente desde a Educação Infantil, garantindo que as crianças negras possam se enxergar refletidas em todas as dimensões do processo educativo: nas atividades, nas brincadeiras, nas cantigas, nas rodas de história e nas paredes da escola.

Contrapondo-se à "história única" — incompleta e estereotipada, como alerta Adichie (2019) —, é fundamental valorizar a diversidade e riqueza ancestral presentes nas escolas brasileiras. Além disso, as crianças podem ser protagonistas ativas de suas narrativas e aprendizagens, expressando seus desejos, opiniões e saberes mesmo que representadas por meio de produções adultas.

Um exemplo inspirador desse protagonismo é o grupo de estudos e pesquisa "Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil (ERÊ)" da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (Faced-UFBA), que inclui a participação de crianças nas mesas de debate, reconhecendo e valorizando suas vozes.

Portanto, torna-se urgente reconhecer as produções intelectuais de tantas mulheres negras e das próprias crianças, reafirmando a necessidade de uma educação antirracista, plural e libertadora, que não silencie nem invisibilize as múltiplas identidades presentes no espaço escolar.

Conclusão

O protagonismo das mulheres negras na escrita acadêmica e na literatura infantil reafirma a potência e a importância dessas vozes para o campo educacional, em especial na Educação Infantil, foco deste estudo. Observamos que há um consistente arcabouço teórico voltado às relações étnico-raciais, que tem sido fundamental para ultrapassarmos as barreiras do racismo epistêmico e fazer chegar tais produções tanto às crianças quanto aos adultos, educadores e educadoras que compõem a Educação Básica e a Universidade.

É imprescindível que a formação de professores e professoras incorpore intelectuais negras como referências desde as pioneiras, como Maria Firmina dos Reis e Carolina Maria de Jesus, até trajetórias contemporâneas, como a de Eliane Cavalleiro, que dedicou sua pesquisa ao chão da escola e às infâncias negras, abrindo caminho para as gerações atuais. A diversidade que atravessa as múltiplas infâncias brasileiras também atravessa as variadas etnias e culturas do país, exigindo que essas intelectualidades insurgentes sejam incorporadas de forma estruturada no Projeto Político-Pedagógico, e não apenas em datas comemorativas.

O currículo escolar, desde a Educação Infantil, deve ser pensado a partir de uma perspectiva plural que valorize essa diversidade presente nas escolas, afirmando a existência e a resistência contra o racismo em suas múltiplas manifestações — seja no campo do saber, no acesso a territórios ou simplesmente pelo direito de existir. Ser mulher preta e acadêmica sempre foi um desafio enorme; ser uma criança preta na escola, igualmente. Portanto, compreender a produção de conhecimento como parte do movimento histórico e atual do povo negro e de sua intelectualidade é fundamental para consolidar saberes e práticas antirracistas no campo educacional.

Referências

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

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645,** de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 1996, para incluir a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena e afro-brasileira nas escolas. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

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.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2010.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do Silêncio Do Lar Ao Silêncio Escolar**: Racismo, Preconceito E Discriminação Na Educação Infantil. São Paulo: Contexto, 2012.

GELEDES. **E não sou uma mulher**? – Sojourner Truth. Disponível em: https://www.geledes.org.br/e-nao-sou-uma-mulher-sojourner-truth/. Acesso em: 5 set. 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Revista Em Foco**: Desigualdades raciais na escola, jun. 2003.

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

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

GOMES, Nilma Lino; ARAÚJO, Marlene de (orgs.). **Infâncias negras**: Vivências e lutas por uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

hooks, bell. **A pele que tenho**. São Paulo: Boitempo, 2022.

hooks, bell. **Meu crespo é de rainha**. São Paulo: Boitatá, 2018.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1986.

NUNES, Cicera; SANTANA, Jusciney Carvalho; FRANCO, Nanci Helena Rebouças. **Epistemologias negras e educação:** relações étnico-raciais na formação do(a) pedagogo(a). Roteiro, Joaçaba, v. 46, jan./dez. 2021.

PALMEIRA, Luciana; VALE, Cássia. **Calu: uma menina cheia de histórias**. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

PETIT, Sandra Haydée. Práticas Pedagógicas para a Lei Nº 10.639/2003: a criação de nova abordagem de formação na perspectiva das africanidades. In**: Educ. Foco**, Juiz de Fora, v.21, n.3, p. 657-684, set./dez. 2016.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **História pretinha das coisas**: as descobertas de Ori. São Paulo: LF Editorial, 2022.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **História Preta:** 50 invenções científico-tecnológicas de pessoas pretas. Salvador: Livraria da Física, 2023.

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

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Descolonizando Saberes**: Mulheres Negras na Ciência. Salvador: LF Editorial ,2023.

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

SANTANA, J. C.; FRANCO, N. H. R. **Epistemologias negras e educação**: relações étnico-raciais na formação do(a) pedagogo(a). Roteiro, [S. l.], v.46, p. e26314, 2021.

SANTOS, Ana Fátima. **Makeba vai à escola**. Salvador: Cogito, 2020.

SANTOS, Ramile da Silva. **Formação de professores para a educação das relações étnico-raciais e os impactos na prática docente**. Trabalho de Conclusão do Curso, Licenciatura Plena em Pedagogia, UFRB, 2017.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. Diversidade étnico-racial: por uma prática pedagógica na educação infantil. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Educação infantil**, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

A relevância do estudo das relações étnico-raciais para a decolonização do saber

Joziele Rodrigues Silva[1]
André Luiz Simões Pedreira[2]

Introdução

O presente trabalho busca discutir a importância de promover uma prática docente que envolva o comprometimento com o estudo das relações étnico-raciais no ambiente escolar, uma vez que a discriminação racial no Brasil se configura como um fenômeno histórico, social e político, ainda presente em muitas instituições, dentre elas a escola.

Indubitavelmente, a superação do racismo constitui-se como um grande desafio para uma sociedade advinda das desumanas experiências coloniais e que, dessa forma, possui tendência a reproduzir, nas práticas do dia a dia, expressões racistas, piadas, olhares, gestos e atitudes, bem como nas estruturas sociais, nas disparidades existentes no mercado de trabalho, no acesso à saúde, à segurança pública e demais setores.

Nesse sentido, a problemática desta pesquisa é: como a abordagem do professor em sala de aula das relações étnico-raciais pode impactar positivamente na formação de uma educação antirracista? Cabe destacar que a sociedade brasileira é composta por uma diversidade muito grande de culturas, etnias, crenças e religiões; da mesma forma, constitui-se o espaço escolar, sendo, portanto, um ambiente heterogêneo, o que deve ser visto não como

[1] Licenciatura em História (UNOPAR), Complementação Pedagógica em Sociologia (FAC), Especialização em Gênero, Raça, Etnia e Sexualidades na Formação de Educadores/as (UNEB).
[2] Doutor em Educação (UFRJ). Professor Adjunto de Filosofia e de Epistemologia (UNEB Campus XIV). andreluiz.pedreira@hotmail.com.

um problema, mas como um rico conjunto de valores, posturas e práticas que devem conduzir ao melhor acolhimento e à maior valorização das diferenças.

De acordo com o pensamento de Nilma Lino Gomes (2001, p. 86), citada no documento *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais* (2006), "em certos momentos, as práticas educativas que se pretendiam iguais para todos acabam sendo as mais discriminatórias". Essa afirmação pode parecer contraditória, mas, a depender do discurso e da prática pedagógica desenvolvida, pode ocorrer o equívoco de buscar uma homogeneização ao invés de promover o reconhecimento das diferenças. Logo, torna-se de extrema importância que o trabalho em espaços coletivos, como o ambiente escolar, seja desenvolvido com o intuito de formar sujeitos críticos, conscientes e atuantes no combate às mais diversas formas de discriminação.

Desta forma, objetiva-se consolidar a compreensão de que a utilização, em sala de aula, de uma abordagem responsável com as questões étnico-raciais corrobora para a promoção de uma educação antirracista, pois, além de fomentar as diversidades por meio do acolhimento das diferenças, contribui para a eliminação de todas as formas de discriminação existentes no ambiente escolar e fora dele.

Ademais, na conjuntura atual, presenciamos regularmente fatos que têm gerado discussões sobre o racismo. Os canais de informação divulgam situações em estádios de futebol e nas redes sociais, nas quais indivíduos são humilhados e até agredidos por pertencerem a uma determinada etnia. Infelizmente, esses casos noticiados são apenas uma pequena parcela de todas as situações a que são expostos diversos brasileiros por conta do preconceito. Desta forma, fica evidente a necessidade de mais debates sobre as relações étnico-raciais em diferentes espaços, sobretudo no ambiente escolar, que possui papel de extrema relevância na formação de indivíduos.

Nesse sentido, para o desenvolvimento deste trabalho, fez-se necessária a realização de pesquisas em fontes secundárias, como

artigos acadêmicos, livros, sites, vídeos e filmes, configurando uma abordagem de caráter qualitativo, possibilitando a compreensão da complexidade e dos detalhes das informações obtidas. Logo, torna-se perceptível que o uso da pesquisa documental e bibliográfica é primordial para a busca de dados, corroborando de forma significativa para a explanação da temática retratada, por meio da observação, leitura e estudo de materiais já publicados, além de leis que amparam a educação brasileira.

Desta forma, será apresentado, a seguir, quais são os desafios encontrados para a não efetivação das leis antirracistas existentes, por meio da revisão dos autores e obras pesquisadas neste trabalho, além de conter uma seção voltada para ressaltar como a preparação dos professores — que são os agentes em contato diário com os estudantes e desempenham papel fundamental na formação de sujeitos críticos, autônomos e conscientes — pode ser decisiva na promoção de uma educação antirracista, através de uma análise fílmica sobre uma obra que aborda um contexto de dificuldades extremas enfrentadas em sala de aula, semelhante à realidade de muitas escolas brasileiras. O divisor de águas na vida dos estudantes será o posicionamento tomado pelo professor diante das situações vivenciadas.

Para além desta análise, o estudo deste trabalho será fundamentado em ideias e pressupostos de teóricos de significativa importância na definição e construção dos conceitos discutidos, elencando as discussões propostas em reflexão aos avanços e limites identificados, e, por fim, apresentando a conclusão sobre a problemática levantada.

Não efetivação da legislação antirracista

Tendo em vista a problemática discutida e o levantamento de dados realizado, é imperioso destacar os pontos mais relevantes das obras analisadas, com o intuito de promover uma fundamentação e embasamento teórico contundente e elucidativo.

Mesmo com a existência de documentos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada em 1948 pela Organização das Nações Unidas (ONU, 1948), e a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que enaltecem o estabelecimento de direitos iguais para os indivíduos, independentemente de qualquer distinção, ainda assim, na prática, sabemos que muitas ações, mesmo previstas em lei, não são cumpridas. Logo, o estado de democracia racial ainda é algo muito distante da realidade brasileira, pois a existência de um racismo estrutural separa negros e brancos em classes sociais distintas, dificultando o acesso da população negra a serviços básicos de saúde, educação, segurança e emprego digno, fazendo com que a adoção de medidas de reparação histórica seja algo de profunda necessidade.

Em *Superando o Racismo na Escola* (2008), Kabengele Munanga discute a persistência do racismo no Brasil, apesar da crença no mito da democracia racial, que propõe a inexistência de preconceito e discriminação racial. Ele aponta que o mito mascara a realidade de desigualdades e discriminação sofrida pela população negra, que continua a enfrentar preconceito e racismo, mesmo que negado ou minimizado.

É necessário, primeiramente, o reconhecimento de que vivemos em uma sociedade racista, em que as relações entre as pessoas são pautadas também a partir do lugar social e racial que elas ocupam. Segundo Djamila Ribeiro (2019, p. 15), "A maioria das pessoas admite haver racismo no Brasil, mas quase ninguém se assume como racista". Sendo assim, fica evidente o quanto a sociedade brasileira necessita de maior esclarecimento e conscientização, pois, a partir do momento que ocorre a compreensão do racismo como algo estruturante, torna-se perceptível como essa prática está enraizada e precisa ser combatida sempre.

É válido destacar que a decolonização do saber se constitui como um movimento crítico que busca questionar e transformar o domínio das epistemologias ocidentais no campo do

conhecimento, reconhecendo a pluralidade de saberes de diferentes culturas, principalmente aquelas historicamente marginalizadas pela colonização. Esse processo envolve repensar as formas de produção e validação do conhecimento, desafiando a supremacia dos modelos eurocêntricos e resgatando a importância das perspectivas indígenas, africanas, asiáticas e latino-americanas.

Nesse viés, Boaventura de Sousa Santos (2010) propõe a ideia de uma "ecologia dos saberes". Para ele, a decolonização do saber implica na superação do que chama de "epistemicídio", ou seja, a destruição e a desvalorização dos saberes locais, não ocidentais, como resultado da colonização. Boaventura defende a necessidade de ampliar o campo de conhecimento para além das ciências modernas e dar voz a epistemologias alternativas que emergem das experiências e vivências de grupos oprimidos. Ele propõe uma concepção plural de conhecimento, na qual diferentes formas de saberes coexistem e se complementam, sem a hierarquia imposta pelo pensamento ocidental.

Todavia, são inegáveis os avanços que a educação brasileira vem conquistando nas décadas mais recentes, no tocante ao estudo das relações étnico-raciais, graças à intensa luta histórica realizada, sobretudo pelos Movimentos Sociais Negros, que têm trazido a temática racial para a cena pública. Possuindo como bons exemplos as promulgações das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e incluíram no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do estudo da temática História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena, confirmando a necessidade e importância das discussões étnico-raciais.

De acordo com Ari da Silva Xavier, em sua dissertação *Colonialidade na escola: narrativas da ideia de raça entre professores/as* (2023), que aborda a presença e perpetuação da colonialidade no ambiente escolar, destacando como a noção de raça é construída e disseminada entre os professores e explorando como essas narrativas influenciam a educação, reforçando desigualdades e estereótipos.

> Passadas duas décadas desde a promulgação da primeira lei antirracista da educação brasileira - a Lei nº 10.639 - questiona-se sobre as ações promovidas para que a legislação seja efetivamente aplicada. Estudos desenvolvidos pelo Ministério da Educação e por organizações da sociedade civil demonstram os desafios, as lacunas e a não aplicação da legislação em muitos sistemas de ensino no território brasileiro. (Xavier, 2013, p 10)

Passadas duas décadas desde a promulgação da primeira lei antirracista da educação brasileira — a Lei nº 10.639 — questiona-se sobre as ações promovidas para que a legislação seja efetivamente aplicada. Estudos desenvolvidos pelo Ministério da Educação e por organizações da sociedade civil demonstram os desafios, as lacunas e a não aplicação da legislação em muitos sistemas de ensino no território brasileiro (Xavier, 2013, p. 10).

Nesta perspectiva, defende-se que uma das principais causas para a não efetivação da legislação antirracista está na colonialidade dos currículos, pois muitas escolas ainda possuem uma visão conservadora de ensino que prioriza o estudo pautado em uma concepção eurocêntrica, com valorização de conteúdos que não abarcam os conhecimentos e saberes dos povos originários e de matrizes africanas. Também acontece de restringirem a abordagem desta temática apenas em datas comemorativas, como no mês de novembro, o que não contempla a proposta, pois resume-se a uma discussão rasa, sem aprofundamento, não promovendo uma educação transformadora, que acolha as diferenças e tenha conhecimento sobre sua própria história.

Na visão de Fernanda da Silva Machado, defendida em sua tese *Identidades antirracistas: ecos e ressonâncias de discursos e argumentos antiescravagistas* (2020), "O Brasil do século XXI apresenta uma negação generalizada do racismo" e

> detecta-se com isso, uma rede interdiscursiva em que valores antiescravagistas paradoxais ainda são um entrave para a aceitação social de medidas legais antirracistas reparatórias e são reatualizados pela manutenção eterna de ações afirmativas paliativas (Machado, 2020, p. 07).

De acordo com o professor Munanga (2016):

> Preconceito como o próprio temo diz é uma ideia preconcebida, um julgamento preconcebido sobre os outros, os diferentes, sobre o qual nós mantemos um bom conhecimento. E o preconceito é um dado praticamente universal, pois todas as culturas produzem preconceito. Não há uma sociedade que não se define em relação aos outros. E nessa definição acabamos nos colocando em uma situação etnocêntrica, achando que somos o centro do mundo, a nossa cultura é a melhor, a nossa visão do mundo é a melhor, a nossa religião é a melhor, e acabamos julgando os outros de uma maneira negativa, preconcebida, sem um conhecimento objetivo. Isso é o preconceito, cuja matéria prima são as diferenças, sejam elas de cultura, de religião, de etnia, de raça no sentido sociológico da palavra, de gênero, até de idade, as econômicas. Todas as diferenças podem gerar preconceitos. (Munanga, 2016, s.p.)

Na contemporaneidade, tem ocorrido um movimento de autoaceitação da beleza natural, no qual os traços físicos característicos da população negra vêm sendo evidenciados, mas nem sempre foi assim, e, mesmo hoje, algumas pessoas ainda sofrem com um sentimento de auto-rejeição e baixa autoestima, buscando como refúgio a transformação do próprio corpo e cabelo para se encaixar em um padrão de beleza eurocêntrico imposto pela sociedade. Muitas vezes, isso ocorre pela falta de representatividade e pela persistente existência da discriminação com o diferente.

Considerando que, na maioria das vezes, o racismo se manifesta de forma velada, através do uso de expressões e piadas relacionadas à população negra, que aparentemente não têm maiores significados, mas podem estar carregadas de conteúdos racistas, ou ainda na defesa de que não existem desigualdades raciais no Brasil, e que a adoção de ações afirmativas, como a Lei de Cotas, é desnecessária.

De acordo, com Djamila Ribeiro (2019)

> Comecei a ter questões de autoestima, fiquei mais introspectiva e cabisbaixa. Fui forçada a entender o que era o racismo e a querer me adaptar para passar despercebida. Como diz a pesquisadora Joice Berth: "Não me descobri negra, fui acusada de sê-la". O mundo apresentado na escola era o dos

> brancos, no qual as culturas europeias eram vistas como superiores, o ideal a ser seguido. Eu reparava que minhas colegas brancas não precisavam pensar o lugar social da branquitude, pois eram vistas como normais: a errada era eu. (Ribeiro, 2019, p. 19)

Nesse sentido, cabe à escola desmistificar toda essa narrativa criada para desvalorizar e menosprezar a população negra, uma vez que, por ser um espaço múltiplo que reflete o mundo social com todas as ideologias que interferem no modo de ser da sociedade, constitui-se como um lugar privilegiado para a discussão e o combate ao preconceito em todas as suas formas.

Esclarecendo aos estudantes que o Estado Brasileiro possui uma dívida histórica com a população negra, por conta de toda exploração ocorrida no período escravocrata e da falta de políticas que atendessem essa população com equidade de direitos e oportunidades na pós-abolição, a partir de 1888. Todavia, graças à luta, sobretudo do Movimento Negro, têm ocorrido algumas reparações históricas, garantidas por leis, como a Lei Federal 12.288/2010, que regulamenta o Estatuto da Igualdade Racial e versa sobre as políticas públicas e ações afirmativas, como a de cotas raciais para o ingresso em universidades públicas e privadas, além do capítulo XXIII da Constituição do Estado da Bahia, que dispõe acerca de deveres do Estado para com o negro, como a garantia de que 'sempre que for vinculada publicidade estadual com mais de duas pessoas, será assegurada a inclusão de uma da raça negra' e também que 'a rede estadual de ensino e os cursos de formação e aperfeiçoamento do servidor público civil e militar incluirão em seus programas disciplina que valorize a participação do negro na formação histórica da sociedade brasileira'. Recentemente, houve outra grande conquista, na qual o presidente em exercício do Brasil, Luís Inácio Lula da Silva, sancionou lei que tipifica como crime de racismo a injúria racial, cuja punição passa a ser prisão de 2 a 5 anos. No entanto, ainda há muito a se alcançar.

E todas essas conquistas só se tornaram possíveis através de muita luta e resistência, e mesmo assim ainda são questionadas e inviabilizadas por instituições e indivíduos que se acham acima das leis.

> É importante ressaltar que apenas a reforma na política curricular para o Ensino Médio não poderá promover transformações profundas no cenário educacional e social dos/as estudantes desta etapa de ensino. As transformações mais significativas só serão possíveis quando houver a integralização entre políticas públicas voltadas para a garantia dos direitos de todos/as, incluindo as políticas educacionais e políticas para as juventudes, sobretudo para as juventudes negras, que estão em um contexto de marginalização histórica no país. (Bahia, 2022).

Desta forma, embora a inclusão de conteúdo sobre a relação étnico-racial no currículo escolar seja uma medida positiva e necessária, ela deve ser parte de uma abordagem mais ampla e integrada para combater as desigualdades e o racismo estrutural na sociedade. Sem uma ação abrangente que aborde as múltiplas

> É importante ressaltar que apenas a reforma na política curricular para o Ensino Médio não poderá promover transformações profundas no cenário educacional e social dos/as estudantes desta etapa de ensino. As transformações mais significativas só serão possíveis quando houver a integralização entre políticas públicas voltadas para a garantia dos direitos de todos/as, incluindo as políticas educacionais e políticas para as juventudes, sobretudo para as juventudes negras, que estão em um contexto de marginalização histórica no país. (Bahia, 2022).

Desta forma, embora a inclusão de conteúdo sobre a relação étnico-racial no currículo escolar seja uma medida positiva e necessária, ela deve ser parte de uma abordagem mais ampla e integrada para combater as desigualdades e o racismo estrutural na sociedade. Sem uma ação abrangente que aborde as múltiplas dimensões da exclusão e desigualdade, a reforma curricular por si só não conseguirá promover transformações profundas no cenário educacional e social da juventude negra.

Relevância do investimento em formação dos professores

Outro obstáculo para a não efetivação desta legislação é a falta de preparação dos profissionais que atuam na linha de frente dessa problemática: os professores, muitos dos quais até compreendem a

necessidade de abordar essas questões, mas não o fazem, ou o fazem de maneira equivocada, por não possuírem conhecimento efetivo sobre o assunto, seja por alguma falha em seu processo de formação, ou mesmo pela ausência de materiais didáticos que abordem essa temática de forma esclarecedora e satisfatória.

Nesse sentido, busca-se evidenciar o quão relevante é a promoção, por parte do professor, da discussão em sala de aula da temática relacionada às questões étnico-raciais, pois, segundo Freire (2018), citado por Pablo Fabricio da Conceição e Flaviano Cirino de Souza (2022), o professor deve problematizar qualquer questionamento ou atitude de rejeição ou discriminação, uma vez que o silêncio e a omissão provocam a educação bancária, na qual o aluno é visto apenas como um receptor de dados, enquanto o diálogo abre caminhos para a criticidade e a defesa da diversidade.

Nesse viés, está previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), citado por Laís Saavedra e Sileide Mendes (2021).

> Os alunos devem ser orientados por professores qualificados com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais. [...] O profissional deve ter uma capacitação, um conhecimento bem aprofundado sobre as lutas, movimentos sociais e a realidade desses grupos, [...] deve tomar cuidado com a interferência de comentários ou ideias preconceituosas, até mesmo seus próprios pensamentos e palavras com significados racistas enraizadas. (Brasil, 2021, p. 15)

Levando em consideração o contexto exposto, cabe relacioná-lo à análise do filme "Escritores da Liberdade", produzido nos Estados Unidos e lançado em agosto de 2007, com direção e roteiro de Richard LaGravanese. A história retratada baseia-se em fatos reais, extraída do best-seller The Freedom Writers Diaries, e gira em torno da necessidade de criação de vínculos sociais e afetivos em sala de aula, como defende a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), sobre a importância do desenvolvimento de

competências socioemocionais para a concretização de uma prática pedagógica exitosa. A professora recém-formada Erin Gruwell enfrenta vários desafios com seus alunos desobedientes; no entanto, mesmo com todos os obstáculos, ela consegue promover uma extraordinária transformação na vida dos estudantes, demonstrando que, assim como diz Freire (1987), "Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo".

A escola em que a jovem professora começa a lecionar está localizada em um bairro pobre, onde a agressividade, a violência e a criminalidade são constantes no cotidiano dos alunos, o que torna a prática docente algo muito desafiador, pois, de acordo com o sociólogo francês Pierre Bourdieu (1992), a escola é uma instituição que opera com as desigualdades sociais, uma vez que os capitais econômicos e culturais incorporados anteriormente ao ingresso na escola são fatores que influenciam o desenvolvimento do educando, sendo assim a condição de origem interfere no sucesso escolar.

Desta forma, Erin busca atingir seus alunos por meio de métodos diferenciados, voltados para as reais necessidades do seu alunado, como, por exemplo, quando ela percebe as divisões raciais existentes em sala, onde grupos de negros, asiáticos, brancos e latinos pouco interagem quando não estão brigando, e promove uma dinâmica chamada "jogo da linha", ensinando aos seus alunos que as semelhanças entre eles vão além das diferenças étnicas. Também utiliza músicas para ensinar poesia, demonstrando como a educação pode ser prazerosa para ambas as partes, além de realizar visitações ao Museu da Tolerância, onde estabelece uma comparação entre os estudantes e os prisioneiros do Holocausto, ambos vítimas de um sistema que insiste em taxar as pessoas por sua etnia ou condição social. Todas essas estratégias de ensino utilizadas pela professora constitui-se em exemplos de uma prática exitosa, cujo objetivo principal é o desenvolvimento integral do sujeito, uma vez que os jovens, aos poucos, foram retomando a confiança em si mesmos, aceitando mais o conhecimento e

reconhecendo valores como a tolerância e o respeito ao próximo. Em um de seus discursos, Erin destaca a questão do preconceito e ressalta a importância de lidarmos com a herança do passado que recebemos:

> A tarefa da educação é justamente a de apresentar o mundo as gerações do presente, tentando fazê-las conscientes de que comparecem a um mundo que é o lar comum de múltiplas gerações humanas. Ao conscientizá-los do mundo a que vieram, estas deverão compreender a importância de sua relação e ligação com as outras gerações, passadas e vindouras. Tal relação se dará, primeiro, no sentido de preservar o tesouro das gerações passadas, isto é, no sentido de a geração do presente tomar o cuidado de trazer a esse mundo sua novidade sem que isso implique a alteração, até o irreconhecimento, do próprio mundo, da construção coletiva do passado. (LaGravanese, 2007, p. 38).

É imprescindível que a escola, como instituição que faz parte da sociedade, cumpra seu papel, formando cidadãos críticos e sujeitos ativos, promovendo a necessária valorização das matrizes culturais que fizeram do Brasil o país rico, múltiplo e plural que é, sendo, portanto, um ambiente receptivo, que considere e valorize as diferenças e não as transforme em motivos para desigualdade. Corroborando esse pensamento, temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9.394/96), que estabelece em seu art. 2º que:

> A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação profissional (Brasil, 1996).

Sendo acrescida à LDB em 2013 a Lei nº 12.796, que inclui o inciso "XII – Consideração da diversidade étnico-racial" como um dos princípios de ensino, presente no art. 3º, garantindo, dessa forma, o compromisso que a educação brasileira deve ter com um ensino que reconheça e valorize as diferenças.

Isso requer uma mudança não só no currículo, mas nos discursos, nos raciocínios, nas lógicas, nas posturas e nos modos de tratar as pessoas negras.

Na dissertação intitulada *O gênero discursivo, apresentação oral e as relações étnico-raciais: a construção de uma fala antirracista no Ensino Fundamental II*, de autoria de André Leone dos Santos Cruz (2021), é apresentado como a exploração da apresentação oral pode ser crucial como ferramenta para promover a conscientização e a ação antirracista entre alunos. O texto aborda estratégias pedagógicas, o papel do discurso oral na construção de uma consciência crítica sobre as relações étnico-raciais e a importância de abordar questões de diversidade e igualdade no ambiente escolar. Além disso, é elaborado um caderno didático-pedagógico que pode subsidiar o processo de ensino e aprendizagem, abordando conceitos básicos relacionados às questões étnico-raciais, tais como: discriminação e preconceito racial, racismo estrutural, branquitude, negritude, representatividade e antirracismo.

Nesse sentido, cabe ressaltar a relevância do comprometimento dos professores, independentemente da área de atuação, com um ensino que valorize as diversidades e inclua as diferentes perspectivas étnicas e culturais, pois muitas vezes essas abordagens se resumem apenas aos professores das disciplinas de humanas; todavia, este deve ser um compromisso de todos. Paralelo a isso, a produção de material didático que reflita a diversidade étnica, promovendo uma visão mais abrangente, torna-se imprescindível para a construção de um ambiente escolar inclusivo e construtivo.

Corroborando esse pensamento, Bruna Brenda Borges de Melo, em *Literatura e Decolonialidade: uma proposta de ensino antirracista* (2023), diz: "entende-se que o papel social do professor consiste não apenas em facilitar e mediar o acesso de conhecimentos aos estudantes, mas também em promover a inserção deles em temáticas que fazem parte da sua vida cotidiana de modo crítico." Em consonância com isso, é relatado no texto que a literatura negra ou afro-brasileira ainda é pouco trabalhada em

sala de aula, pois existe um movimento de desvalorização e não reconhecimento dessa literatura.

Em detrimento a essa questão, é apresentada no texto uma proposta de sequência didática com um conto da escritora, pesquisadora e poeta Conceição Evaristo, como sugestão inspiradora, que reivindique "o lugar do texto literário que aborde as vivências, as delícias e as dores da população negra por meio de autores afro-brasileiros, pelo desejo de pertencimento e identificação em sala de aula" (Borges de Melo, 2023).

É preciso que essas boas práticas alcancem mais pessoas, para que possam influenciar e inspirar professores e instituições a adotarem e proporcionarem situações de aprendizagem que envolvam o protagonismo negro. Uma vez que, para que a mudança ocorra de forma satisfatória, não basta apenas alterar alguns conteúdos e/ou componentes da grade curricular, é necessário levar ao docente a concepção da importância da adoção de uma prática comprometida com a causa, demonstrando que é possível fazer, apresentando exemplos e opções, e garantindo a oferta de materiais didáticos de boa qualidade. Dessa forma, o professor será incentivado a agir de forma comprometida na promoção de uma educação antirracista.

Conclusão

Conforme visto no decorrer do trabalho, apesar dos avanços ocorridos nas últimas décadas em relação ao ensino das relações étnico-raciais, ainda se faz necessário o constante aprimoramento das práticas docentes, por meio do investimento em formação, para um melhor uso dos métodos e abordagens que possam promover uma efetiva educação antirracista, pois é de suma importância que tenhamos alunos que não sejam apenas não racistas, mas que também interfiram e combatam práticas racistas. Nesse aspecto, a educação brasileira ainda se encontra em déficit, pois a escola constitui-se como reflexo da sociedade, marcada por manifestações intolerantes, discriminatórias e preconceituosas.

Logo, cabe à escola, enquanto instituição social, assegurada pela LDB (1996), prevista no Art. 12, Inciso X, "estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas". Sendo assim, é de grande valia que os estabelecimentos de ensino adotem medidas efetivas contra o racismo, como a criação e a disponibilização de canais de comunicação para registro de práticas de racismo e discriminação racial, nos quais alunos que tenham sofrido algum tipo de discriminação tenham seu direito garantido de expressar-se sem retaliações ou comprometimento de sua trajetória escolar e convívio social, proporcionar esclarecimentos sobre o direito da vítima de registrar queixa em uma delegacia de polícia, além de elaborar plano de intervenção pedagógica com foco na reflexão acerca das causas e consequências do racismo e de todo tipo de intolerância, tanto no ambiente escolar quanto na sociedade brasileira como um todo.

Torna-se válido ainda frisar que é de extrema relevância pôr em prática as medidas pedagógicas de reparação histórica já existentes, fazendo cumprir o que está previsto em lei, pois a verdadeira efetivação dessas práticas exercerá papel fundamental na construção de valores éticos e morais dos futuros cidadãos, contribuindo para a sociedade.

Há que se reforçar a necessidade de que as crianças e os jovens do Brasil sejam educados de forma a não só conhecer a história e a cultura dos povos de origem africana e indígena, mas também a serem atuantes na luta contra o racismo. A ausência de práticas pedagógicas voltadas para a educação das relações étnico-raciais e o silenciamento diante de situações discriminatórias torna o ambiente escolar hostil e excludente. Dessa forma, torna-se imprescindível o investimento em formação e qualificação de professores, para que estes se sintam melhor preparados para desenvolver um trabalho comprometido com as questões sociais que perpassam os muros da escola.

A promoção de uma sociedade antirracista exige um compromisso contínuo e uma abordagem propositiva e integrada na educação. Abordar as questões étnico-raciais em sala de aula de

maneira significativa e consistente é fundamental para construir um ambiente escolar que valorize a diversidade e promova a igualdade. Quando educadores incorporam conteúdos que refletem a história, cultura e contribuições dos diferentes grupos étnicos e raciais, eles não apenas enriquecem o currículo, mas também desafiam estereótipos e preconceitos que perpetuam a discriminação.

No entanto, para que essa discussão seja eficaz, é necessário que ela vá além da simples inclusão de conteúdo. Deve haver um esforço para integrar essas questões de maneira transversal em todas as disciplinas e práticas escolares, garantindo que o aprendizado seja relevante e impactante. Os professores precisam ser preparados e apoiados para lidar com temas complexos de raça e racismo, e as escolas devem fomentar um ambiente de respeito, inclusão e diálogo aberto.

Além disso, é vital que a abordagem educacional seja acompanhada por políticas públicas e ações afirmativas que combatam as desigualdades estruturais e promovam a justiça social. A formação de uma sociedade verdadeiramente antirracista começa na escola, mas deve se estender a todos os setores da sociedade. É através da educação crítica e inclusiva que podemos preparar as futuras gerações para reconhecer e desafiar as injustiças, contribuindo para a construção de uma sociedade mais equitativa e justa para todos.

Portanto, uma abordagem comprometida com as questões étnico-raciais em sala de aula não é apenas uma responsabilidade educacional, mas um imperativo moral. Ela representa um passo crucial na jornada em direção a uma sociedade antirracista, onde todos os indivíduos são valorizados e respeitados por suas identidades e contribuições únicas. Através de uma educação que promove a igualdade, podemos construir um futuro em que a diversidade seja celebrada e a discriminação eliminada.

Referências

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado. **Documento Curricular Referencial da Bahia para o Ensino Médio** (v. 2). Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022

BAHIA. Constituição do Estado da Bahia. Capítulo XXIII "Do Negro". Promulgada em 5 de outubro de 1989.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: de 5 de outubro de 1998. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. Brasília-DF, 1996.

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

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** pluralidade cultural e orientação sexual. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003a.** Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008.** Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; Brasília, DF, 2010.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da

educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília-DF, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**.** Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de junho de 2004. In: Saavedra, G. & Mendes, J. (Orgs.). **Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:** Múltiplas Perspectivas. Curitiba: CRV, 2021.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A reprodução. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

CONCEIÇÃO, Pablo F. da; SOUZA, F. C. A metodologia freiriana nas relações étnico-raciais. In: Paula Almeida de Castro; Gessika Cecília Carvalho da Silva; Alex Vieira da Silva; Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti. (Org.). **Escola em Tempo de Conexões**. Campina Grande: Realize Editora, 2022, v. 01, p. 02-2243.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, Nilma Lino. (Org.) **Racismo e anti-racismo na educação; repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

LAGRAVENESE, Richard (Diretor). **Escritores da Liberdade**. Estados Unidos: Paramount Pictures, 2007.

MACHADO, Fernanda da Silva. **Identidades antirracistas: ecos e ressonâncias de discursos e argumentos antiescravagistas.** Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura. UFBA, Salvador, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/handle/ri/31592. Acesso em: 25/11/2023. .

MELO, Bruna Brenda Borges. **Literatura e Decolonialidade: uma proposta de ensino antirracista.** TCC. Licenciatura em Letras

Português - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023**.** Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/ 123456789/ 53530. Acesso em: 25/11/2023.

MUNANGA, Kabengele. "**Mito da democracia racial faz parte da educação do brasileiro." diz antropólogo congolês Kabengele Munanga**. In: Portal Geledés–Instituto da Mulher Negra. Disponível em: http://www.geledes.org.br/mito-da-democracia-racial-faz-parte-da-educacao-do-brasileiro-diz-antropologo-congoles. Acesso em: 25/11/2023.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na Escola.** Brasília**:** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, 2008.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** 1948. Disponível em: https://www.un.org/en/ universal-declaration-human-rights/ Acesso em: 25/11/2023.

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

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.) **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010

CRUZ, Andre Leone dos Santos. **O gênero discursivo apresentação oral e as relações étnico-raciais: a construção de uma fala antirracista no ensino fundamental II.** Memorial. Mestrado Profissional em Letras. UFBA, Salvador**,** 2021. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/handle/ri/34963. Acesso em: 25/11/2023.

XAVIER, Ari da Silva. **Colonialidade na escola: narrativas da ideia de raça entre professores/as**. Dissertação de Mestrado. Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade (Poscultura). UFBA, Salvador, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/handle/ri/37336. Acesso em: 25/11/2023.

Impactos da implementação fragilizada da Lei nº 10.639/03 na formação de identidade étnico-racial de crianças negras

Uihara de Matos Oliveira Silva[1]
Claudenilson da Silva Dias[2]

Introdução

> *A raça atravessa e participa da formação das infâncias e de seus sujeitos. Infelizmente, nem sempre ela é entendida como parte do fascinante processo da diversidade humana, mas como um peso, uma marca de inferioridade. E é isso que precisamos superar. A educação de maneira geral e a Educação Infantil e das infâncias em específico, ao assumirem o compromisso com a emancipação social e racial tem um papel relevante na reversão desse processo.* (Nilma Lino Gomes; Marlene de Araújo, 2023)

A rotina escolar do Ensino Fundamental, sobretudo nos anos iniciais, é marcada por questões étnico-raciais invisibilizadas, que colocam em questão a implementação da Lei nº 10.639/03 nas ações pedagógicas da instituição. Exemplos incluem situações de

[1] Moradora do Povoado de Iguape - Boa Vista do Tupim, nascida e criada no município de Iaçu, interior da Bahia; Professora efetiva da Rede Municipal de Boa Vista do Tupim - Ba; Coordenadora Pedagógica das Séries Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano); Graduada em Pedagogia (UNEB); Especialista Metodologia e Didática do Ensino Superior (FSC) e em Gênero, Raça. Etnia e Sexualidade na Formação de Educadores (UNEB). uiharaprof@gmail.com; uiharamatos@gmail.com.

[2] Bacharel em Humanidades (IHAC/UFBA), Mestre e Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher, Gênero e Feminismo (PPGNEIM UFBA); Pesquisador permanente das linhas de pesquisa em Estudos Trans, Travesti e Intersexo (TTI/NuCuS) e Processos de Subjetivação e Raça, Gêneros e Sexualidades (S.R.G&SEX/NuCus) do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Culturas, Gêneros e Sexualidades (IHAC/CULT/UFBA). Pós-doutorando (PPPG/PROEX/UEFS). dias.claudenilson@ufba.br.

crianças com características fenotípicas negras que, ao se autodeclararem brancas durante o preenchimento do critério raça/cor em questionários socioculturais de avaliações, evidenciam a complexidade dessa temática, bem como casos de pais que não permitem a inserção do estudo de religiões de matriz africana no currículo escolar. Diante disso, pergunta-se: quais são os impactos de uma implementação fragilizada da Lei nº 10.639/03 na formação de identidade étnico-racial de crianças negras?

A Lei nº 10.639, sancionada em 9 de janeiro de 2003, altera a legislação que norteia as diretrizes e bases da educação nacional, antes amparada pela Lei nº 9.394/96. A mudança decorreu de movimentos em busca dos direitos educacionais dos negros, representando um marco legal que prevê a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira no Ensino Fundamental e Médio, bem como a inclusão do Dia da Consciência Negra (20 de novembro) no calendário escolar.

Por conseguinte, a Lei nº 11.645, publicada em 10 de março de 2008, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para determinar que:

> Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (Brasil, 2008, p. 1).

Assim, a lei orienta sobre como a proposta pedagógica curricular deve ser organizada, preconizando o diálogo sobre questões étnico-raciais. Todavia, na contemporaneidade, observa-se a presença do racismo estrutural na escola, o qual põe à prova a formação de professores para a implementação efetiva da LDB no cotidiano da instituição educacional.

O racismo estrutural é construído a partir da formação de uma mentalidade racista na sociedade brasileira, fruto de uma história de negação dos costumes, crenças, lutas, cultura e de tudo relacionado ao negro. Essa configuração social preza pela branquitude e demoniza o diálogo popular da diáspora negra.

Nesse sentido, a fragilidade no manejo da LDB/03 no currículo escolar levanta inquietações sobre a identidade étnico-racial apropriada por crianças negras, bem como sobre as possíveis causas para a negligência da diáspora negra na comunidade escolar. Portanto, seria o Estado, principal ator da conjuntura educacional, responsável pela fragilidade na implementação da LDB? Ou a cultura do silenciamento, que permeia a escola, afasta as crianças de suas raízes?

Na intenção de esclarecer essas e outras inquietudes relacionadas ao objeto de estudo, foram realizadas pesquisas de fontes bibliográficas e de campo para identificar o cerne da problemática apresentada e de que forma a escola pode reverter a realidade das crianças que não reconhecem suas raízes, seus antepassados e, por isso, abdicam de sua identidade étnica.

No que tange à formação de identidade, a família foi considerada um aspecto importante. Assim, no bojo deste projeto, observou-se a parcela ideológica dessa instituição presente nos discursos das crianças. Segundo Rando (2021, p. 10), "não nascemos racistas, mas nos tornamos", um ciclo ideológico que precisa ser urgentemente quebrado para que as novas gerações não repliquem a cultura de silenciamento.

Além disso, o estudo desenvolveu uma investigação sobre as razões que conduzem algumas crianças negras da zona rural do interior baiano a se autodeclararem brancas ou pardas nas provas externas, como SABE e SAEB, e em que medida a implementação deficitária na formação de professores frente à Lei nº 10.639/03 impacta a construção da identidade étnico-racial desses meninos e meninas.

A pesquisa foi conduzida a partir de objetivos definidos, como levantar dados sobre a autodeclaração de crianças de 10 anos desta

localidade, identificar as práticas pedagógicas presentes na instituição de ensino para a implementação da Lei nº 10.639/03, descrever indícios dos impactos causados por atitudes e valores eurocêntricos dos familiares na formação da identidade étnico-racial dos estudantes e apontar propostas de práticas pedagógicas para o currículo de uma educação antirracista.

A escola exerce papel fundamental na construção de uma sociedade voltada à equidade e que implementa o currículo antirracista na prática. Logo, este trabalho acadêmico também investiga até que ponto a rotina escolar pode lidar com a convivência familiar que apresenta visão eurocêntrica e comportamentos respaldados nos discursos discriminatórios de antepassados.

Por conseguinte, na tentativa de fazer valer os conhecimentos adquiridos pela comunidade, através da sabedoria do povo negro e da implementação efetiva da Lei supracitada, este trabalho busca fomentar a ampliação do saber cultural para uma educação antirracista, descrevendo práticas pedagógicas engajadas na verdadeira história das origens e ancestralidades das crianças negras, para que reconheçam efetivamente sua identidade étnico-racial.

A pesquisa de campo foi realizada em uma escola pública da zona rural do município de Boa Vista do Tupim-BA, com o objetivo de analisar a realidade das crianças residentes no povoado. Os dados coletados foram provenientes de entrevistas com 03 (três) professoras participantes e 01 (uma) mãe de estudante, totalizando quatro participantes, todos concordantes em participar do estudo e que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Além das entrevistas, os questionários socioeconômicos de provas externas como SABE e SAEB, respondidos pelos estudantes do 5º ano das séries iniciais do Ensino Fundamental, também subsidiaram a análise. O período de pesquisa de campo durou 03 (três) meses, iniciando em maio e se estendendo até o final de julho de 2024.

Adicionalmente, dados bibliográficos foram categorizados para embasamento teórico do estudo exploratório, com foco na pesquisa bibliográfica guiada representativamente por duas obras. A primeira, *Infâncias negras: vivências e lutas por uma vida justa*, organizada pelas educadoras Gomes e Araújo (2023), traz a perspectiva de estudos pautados nas diferenças entre a sociedade ocidental e a africana na concepção da criança, discutindo também as vivências de comunidades quilombolas e como estas convivem e sobrevivem culturalmente no que concerne ao pertencimento, passo fundamental para a formação da identidade. A obra aborda ainda a perspectiva da formação profissional e as características dos discursos familiares, e como estes são transmitidos para aqueles que estão formando sua personalidade.

A segunda obra que embasa as discussões deste artigo pertence à autora Cavalleiro (2012), *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil*. A literatura apresenta reflexões teóricas a partir de estudos realizados pela professora Cavalleiro, os quais apontam o racismo estrutural no ambiente escolar, reforçado muitas vezes pelo silenciamento de práticas corriqueiras nas escolas e no seio familiar, instituições caracterizadas por perfis coloniais, centralizadores e eurocentrados, que infelizmente ecoam na formação da identidade de crianças e jovens.

O delineamento metodológico visou compreender o contexto real do objeto pesquisado, analisando a didática e as práticas antirracistas nas classes e nas instituições familiares deste segmento de ensino.

Identidade: o que faz de mim uma criança negra?

A identidade não se constitui de forma individual, é formada por fatores biológicos e sociais, construindo-se a partir do olhar sobre si mesmo e da maneira como o outro te observa (Cavalleiro, 2012; Pereira, 2023). Nesse viés, a conduta das primeiras

instituições das quais a criança participa terá influência decisiva no processo de construção identitária.

Para descrever como a identidade se constitui, Cavalleiro (2012) cita Erikson (1976):

> Identidade refere-se a um contínuo sentimento de individualidade que se estabelece, valendo-se de dados biológicos e sociais. O indivíduo se identifica, reconhecendo seu próprio corpo, situado em um meio que o reconhece como ser humano e social. Assim, a identidade resulta da percepção que temos de nós mesmos, advinda da percepção que temos de como os outros nos veem (Erikson 1976 apud Cavalleiro, 2012, p.19).

Conforme o exposto, a identidade da criança é constituída para, então, formar sua personalidade, o que reforça a importância do diálogo sobre a formação da identidade étnica dos estudantes. A sociedade contemporânea propaga uma visão negativa do negro, diferentemente da visão que se tem do branco, propiciando o desenvolvimento de uma identidade que distorce as características fenotípicas pretas e estrutura o processo de socialização com base na branquitude.

A abundância de estereótipos negativos sobre o negro gera uma imagem que os inferioriza, em contraste com a supervalorização de indivíduos brancos, interiorizada no decorrer da formação dos indivíduos por meio dos processos socializadores. Cavalleiro (2012, p. 21) reforça em seu estudo que: "(...) a despreocupação com a questão da convivência multiétnica, quer na família, quer na escola, pode colaborar para a formação de indivíduos preconceituosos e discriminadores."

Nessa perspectiva, alguns dos impactos gerados pela aplicabilidade fragilizada da Lei nº 10.639/03 na formação da identidade étnica e racial das crianças negras matriculadas em uma escola do povoado Iguape foram identificados a partir da pesquisa de campo. Após a leitura e análise dos dados coletados na Plataforma CAEd e no site QEdu, foi elaborado um gráfico (ver gráfico 1) para representar a autodeclaração das crianças negras que responderam aos questionários.

Gráfico 1 - Autodeclaração do critério raça/cor de estudantes do 5º ano da (E.M.M.M.B) na prova SABE-2023.



Fonte: Plataforma Caed

De acordo com o gráfico 1, apenas 02 (dois) estudantes se autodeclararam pretos, 04 (quatro) pardos, 1 (um) indígena, 1 (um) branco e 1 (um) amarelo, dados que diferem da realidade local quando aplicados critérios fenotípicos na turma, por meio de um processo simples de heteroidentificação na pesquisa. No contexto real, a turma apresenta, majoritariamente, dificuldades em se autodeclarar de acordo com suas características próprias.

Durante a pesquisa de campo, uma das professoras participantes relatou a dificuldade de um aluno em identificar sua cor. Nessa situação, a professora orientou que ele observasse seu tom de pele; o aluno disse "branca" na primeira tentativa. Após ser questionado mais duas vezes, a professora mencionou como ele se autodeclarava, e então o aluno se autodeclarou preto.

A pesquisa de campo atendeu aos requisitos estabelecidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), resguardando, sob discrição, os dados da instituição concedente e dos participantes.

Além do procedimento com o TCLE, os nomes das pessoas entrevistadas foram mantidos em sigilo para proteger a identidade e a privacidade; nesse caso, os nomes reais foram substituídos por autoras negras do campo da literatura.

A pesquisa foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, proporcionando liberdade de expressão às participantes e reflexão em torno de questões étnico-raciais no ambiente escolar. No que se refere a presenciar atitudes racistas na escola, a professora Geni relata o seguinte:

> *"Você já presenciou atitudes racistas na escola? -Sim. Em uma aula de geografia sobre autodeclaração, alunos pretos e pretas se autodeclaram pardos. Na escolha de personagens para dramatização sempre escolhem para representar aqueles que tem a pele clara (Profª Geni, 2024)).*

Esse trecho da entrevista corrobora com os dados representados pelo gráfico 2 (ver abaixo), evidenciando a dificuldade na autodeclaração das crianças matriculadas no município de Boa Vista do Tupim.

Gráfico 2- Autodeclaração de alunos do 5º ano do município que responderam ao questionário socioeconômico da prova SAEB-2021.



Fonte: Site Qedu

Mediante os resultados apresentados acima, nota-se uma relação de equivalência entre os gráficos 1 e 2, salientando a necessidade de pertencimento étnico. Ao passo que as respostas registradas no gráfico 2 não representam, de forma fidedigna, a quantidade de estudantes negros da rede municipal estudada, considerando as respostas dos alunos do povoado, o questionário respondido pelos professores e o perfil ideológico da turma, de acordo com a proposta da atividade de Geografia realizada pela professora Geni (2024). Assim, ratifica-se a ideia de que algumas crianças não conseguem se declarar negras devido ao estereótipo construído em torno do que é ser negro nesta sociedade totalmente racializada.

A criança é tratada com uma visão adultocentrista (aspecto marcante da cultura ocidental) e um olhar oblíquo, partindo da perspectiva de doutrinar e exemplar seres que não são capazes de enxergar ou perceber o mundo com seus próprios olhos (Gomes; Araújo, 2023). Neste sentido, os adultos, ao acreditarem ser os detentores de saberes, negligenciam a criança em sua capacidade de ter ângulos diversos.

Todavia, constata-se que as crianças são frutos daquilo que exploram, neste caso, o "mundo social"; isso significa que são capazes de modificá-lo a partir de suas perspectivas e de construir novas culturas (Gomes; Araújo, 2023). É crucial entender que as crianças são seres críticos, reflexivos e emancipatórios, capazes de entender, ler e compreender o mundo que as cerca. De acordo com Cavalleiro (2012, p. 38):

> A prevenção de práticas discriminatórias, penso, requer um trabalho sistemático de reconhecimento precoce da diversidade étnica e dos possíveis problemas que o preconceito e a discriminação acarretam em solo brasileiro, desde educação infantil, familiar e escolar. Tal prática pode agir preventivamente no sentido de evitar que pensamentos preconceituosos e práticas discriminatórias sejam interiorizadas e cristalizadas pelas crianças no período em que elas se encontram muito sensíveis às influências externas cujas marcas podem determinar sérias consequências para a vida adulta.

Consoante a autora supracitada, a prevenção de práticas discriminatórias evita a internalização de pensamentos preconceituosos e marcas permanentes. Desse modo, toda criança, em sua construção como pessoa, deve estar no mundo como sujeito de direitos, sem medo ou aversão de se autodeclarar, bem como conhecer seu processo social e planejar projetos de vida — os quais são possíveis e realizáveis — dentro do acumulado de subjetividade e subalternidade a que suas vidas estão submetidas, caso tivessem acesso a um projeto político estruturante e estruturado, capaz de amenizar as desigualdades e favorecer o senso de justiça e de oportunidades (Gomes; Araújo, 2023).

Pedagogia do silenciamento: práticas pedagógicas e formação de professores

Referente à formação das professoras que participaram das entrevistas, duas têm formação em Pedagogia e uma delas possui formação no Curso Normal (antigo Magistério), todas com mais de 30 anos de idade e mais de 07 anos de experiência em sala de aula.

As perguntas do questionário foram pensadas a partir de questionamentos cujas respostas revelassem a proposta curricular da amostra, por se perceber que esse instrumento traria detalhes precisos do cotidiano desta escola frente aos conteúdos e à implementação da lei que visa promover uma educação antirracista. Os questionários foram respondidos no momento do A.C (planejamento semanal), ressaltando que, neste município, o planejamento é considerado um espaço formativo.

Perante as entrevistas realizadas com as participantes, constatou-se o anseio das docentes em compreender assertivamente fatores intervenientes à implementação da LDB/03. Quando questionadas sobre a existência de formação continuada na rede municipal em questões étnico-raciais, 100% delas responderam que “não”. No que diz respeito ao nível de interesse no assunto, 100% também responderam “interessa muito”.

Nesse sentido, as professoras reconhecem a necessidade de dialogar com a história e a cultura afro-brasileira no currículo, mas o município não oferece educação continuada diante da temática, sendo este um dos efeitos decorrentes da falha no cumprimento da Lei nº 10.639/03, justificando ainda a razão pela qual muitos estudantes ainda não se autodeclaram negros.

Conforme análise das respostas, verifica-se a expressão da importância da Lei nº 10.639/03 para a proposta pedagógica da escola, discutida nas falas citadas por Profª Geni (2024): "*É de grande importância para desenvolver autoestima na qual todos devem ser reconhecidos e respeitados. Essa lei permite também a inclusão.*" Complementa Profª Conceição (2024): "*Acredito que serve como um guia de informações para tratar de questões observadas e pode ser um direcionamento para traçar um plano de ação de interesse e necessidade da comunidade*." E corrobora Profª Maya (2024): "*A gente tem uma necessidade de fazer um trabalho de conscientização, tanto com os pais quanto com os alunos. Ambos precisam de informações para aprenderem a lidar melhor consigo e com o próximo*."

É evidente, nos discursos das professoras, o desejo pelo conteúdo formativo frente à implementação da Lei nº 10.639/03, modificada pela Lei nº 11.645/08; todavia, a fragilidade nas falas é notória devido à falta de arcabouço teórico em suas formações em temas como História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira, o negro na formação da sociedade nacional e a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política.

Além disso, as professoras também foram questionadas sobre os momentos nos quais, assuntos relacionados à diversidade étnico-racial são abordados na escola, Profª Conceição (2024) prontamente respondeu:

> *No momento da roda de leitura pelo professor, onde lê notícias e reportagens sobre o racismo, quando percebo que alguma criança, mesmo sem imaginar que está praticando atitudes ou palavras, que pode se configurar como racismo, então o professor mostra vídeo de conscientização e o respeito às diferenças.*

A entrevistada Profª Geni (2024) cita *"No momento de leitura, trabalhando com autores pretos e com leitura de livros com personagens pretos e apresentação do mesmo"*. E a Profª Maya acrescenta *"Abordamos sempre em rodas de leitura, onde abrimos rodas de conversa"*. Em face às respostas, a temática étnico-racial é abordada na escola somente em rodas de leitura.

Ante o exposto, as atividades sugeridas na proposta curricular da instituição ficam impreterivelmente centradas nas rodas de leitura e conversas, ou seja, as discussões são superficiais e rasas. Desta forma, sem uma sólida estrutura na base formativa dessas docentes, como a escola e a família cuidarão de questões que perpassam a formação de identidade e, consequentemente, de personalidades que compõem a estrutura social?

A entrevista revela o silenciamento, em que as questões cognitivas se sobrepõem às socioafetivas. No entanto, fomentar a discussão sobre questões sociais permite que a instituição cumpra seu papel de formar pessoas com pensamento crítico, protagonistas de sua realidade social, oferecendo, assim, uma educação de qualidade, viva e palpável. Esse discurso assertivo considera o educando em sua integralidade, fazendo-o perceber que é na diferença que se constrói o conhecimento e o reconhecimento.

Em congruência com a análise sistematizada dessas informações, é imprescindível indagar e propor, por meio de reuniões formativas com coordenadores pedagógicos e equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação deste município, a garantia da LDB, além de processos formativos para os profissionais da educação que contemplem as inquietações de professores e estudantes.

Investir na formação continuada dos profissionais da educação possibilitará o manejo das questões étnico-raciais, construindo um círculo de apoio aos estudantes, que, por sua vez, poderão ser o que desejam, sem desconstruir sua autoimagem; pelo contrário, poderão cada vez mais valorizá-la e se orgulhar de suas raízes e origens.

As vozes do lar: o que ecoa na alma das crianças negras?

Como citado anteriormente, outro instrumento utilizado para a coleta de dados desta pesquisa foi a entrevista com uma mãe que se autodeclara negra, com mais de 40 anos e tendo dois filhos, sendo um deles estudante da instituição da amostra; a participante é dona de casa e moradora do povoado de Iguape. As questões da entrevista foram norteadas pela mesma direção e teor das perguntas do questionário dos professores, visando obter dados que pudessem ser confrontados com o trabalho realizado pela escola no que concerne à Lei nº 10.639/03.

Ao ser questionada sobre o que pensava sobre o racismo, a mãe participante relata:

> *O que eu penso sobre o racismo, que tem racismo de todas formas, às vezes é a pessoa que é cadeirante, outras pessoas que são surdo, então tem vários tipos, né? Mas quando está falando de cor negra, tem pessoas que se irrita quando é chamada de negra. Eu acho que essas pessoas que se irrita tanto é porque tem mais preconceito (Djamila, 2024)).*

O discurso apresentado por Djamila demonstrou como ocorre a imposição do silenciamento diante de atitudes racistas, afirmando de forma contundente que a pessoa preta, quando irritada diante de ações racistas, pode sentir-se compelida a negar sua identidade como negra. Logo, percebe-se que, além de ser a vítima, é necessário ocultar o sofrimento. Cavalleiro (2012) discute a problemática em sua obra, observando que, diante do racismo, tende-se à necessidade de atribuir culpa a alguém pelo preconceito; contudo, frequentemente, a vítima é apontada como culpada por manifestar incômodo com a situação. Corrobora Gomes e Araújo (2023, p. 194) sobre a voz da vítima nesse ato de discriminação:

> O racismo faz parte de uma racionalização ideológica que constrói e advoga não só a existência de uma distância social e cultural entre negros e brancos, mas também biológica. Para isso, lançam mão de símbolos distintos oferecidos pela própria urbanização social a fim de cristalizar grupos e indivíduos no seu devido lugar e legitimar essa distância. Assim, atribui-se

> um sentido negativo às diferenças culturais, físicas, estéticas, como as crenças, a arte, o corpo, a cor da pele, o tipo de cabelo, entre outros elementos. Esse processo indicioso muitas vezes é incorporado pelas próprias vítimas que passam a acreditar na existência de algo natural nesse distanciamento.

A questão que se destaca nesta declaração é o silêncio: pessoas pretas precisam silenciar o que sempre esteve presente — a dor, a história do negacionismo, da aculturação, os privilégios da branquitude, o etnocentrismo, a falta de representatividade e a imensa injustiça cometida durante séculos de escravidão — e o que foi feito para diminuir os danos causados por essa prática social que agrediu física e moralmente o povo negro.

Outrossim, percebe-se a atuação de famílias constituídas por pessoas brancas, que fecham os olhos diante de situações e práticas racistas, chegando às vezes a induzir e endossar tais práticas, cometidas por crianças e adolescentes que não receberam instruções de adultos conscientes e que veem o outro com o mínimo de afeto.

E então, observa-se a percepção de famílias pretas, em que as vozes no lar muitas vezes não ecoam, pois, na realidade, em muitos lares não existe essa voz. Em várias casas, o que precisa ser dito passa despercebido, abafado e sufocado, e as crianças crescem sem se perceberem como parte de sua identidade étnico-racial, deixando de ocupar seus devidos espaços no mundo social.

Essa narrativa representa a herança de um processo histórico oculto, justamente na tentativa de manter submerso o entendimento e a compreensão do direito à vida, da liberdade de permitir que um povo viva seus costumes, sua religiosidade, sua ciência e seu vasto conhecimento cultural. Percebe-se, na verdade, um conhecido processo histórico de versão única, cujo roteiro é totalmente traiçoeiro.

Assim como a mãe entrevistada, é nesse viés de pensamento que se encontram as crianças formadas numa sociedade embranquecida, mais um ponto que responde ao questionamento sobre os motivos pelos quais as crianças não se constituem negras.

Esse trabalho investigativo revelou várias lacunas na aplicação da LDB, pois, mesmo com a Lei nº 10.639 implantada em 2003, o espaço deste estudo permaneceu restrito; ainda é tabu pesquisar sobre o racismo e tentar compreender o que ocorre em espaços "não permitidos", como os ambientes não escolares em que as crianças vivem. Gomes e Araújo corroboram com este ponto:

> Ao observar e escutar as crianças, podemos identificar processos formativos que são importantes referências para elas compreenderem e interpretarem as relações sociais e raciais nas quais se envolva e das quais participa. Não falar sobre racismo ou abordar o tema de forma ligeira e inconsistente contribui para a reprodução entre as crianças do racismo estrutural e reforça as práticas racistas e preconceituosas. Por isso, é tão importante desde os primeiros anos da trajetória escolar na educação infantil, escutar as crianças, observar o movimento de seus corpos e não tratar a questão racial como um tabu, assim perceberemos, por exemplo, o que é preciso discutir o tema da beleza, pois a beleza é um tema recorrente (Gomes; Araújo 2023, p.160-161).

A escola deveria ter sistematizado, de modo efetivo e compartilhado, um plano de trabalho, colocando as famílias no centro, para que a base de conhecimento sobre pertencimento étnico fosse o ponto de pauta no aprofundamento do conhecimento histórico da cultura afro-brasileira e diaspórica. O não dizer, o não falar e o não tocar no problema também ecoam, marcando a formação dessas identidades.

O fazer que me faz protagonista – Educação antirracista

> Sendo assim, não é demais considerar como os estudos já alertaram que nas sociedades convivem diferentes crianças em suas infâncias, especialmente as negras, tangenciadas por processos, mecanismos e sistemas que ameaçam e desperdiçam suas vidas, comprometem seus projetos e desejos, mercantilizam seus sonhos e ideais, fragilizam e superficializam suas visões de mundo e das pessoas, como também negam suas identidades a partir de seus coletivos sociais e étnicos raciais (Gomes; Araújo, 2023, p.34).

A citação evidencia como a criança negra está vulnerável na sociedade, independentemente da etnia, encontrando-se

desprotegida e, em suas particularidades, vivendo uma falsa democracia racial, onde não existe a garantia dos seus direitos; pelo contrário, eles são lançados para baixo do tapete, sobretudo no caso das crianças negras. Isso se aplica também à educação escolar, que, por meio das escolas e instituições educativas, deveria zelar pela implementação assertiva da LDB e pela promoção de ações afirmativas para pessoas negras.

Nesta perspectiva, se existem particularidades no modo de sobrevivência das crianças negras, as escolas deveriam considerá-las como indutor curricular para a educação antirracista. Analisados os dados socioeconômicos de educandos do 5º ano nas provas SABE e SAEB, estes estão sendo lidos e preenchidos de maneira equivocada pelas crianças, o que sugere a necessidade de um trabalho mais aprofundado dos conteúdos obrigatórios determinados na LDB/03, estimulando o diálogo em toda a comunidade escolar.

Dessa maneira, demonstrar às crianças negras quais são os seus direitos permitirá que elas sejam capazes de enxergar o mundo com os próprios olhos, assim como perceber o sofrimento causado pelo racismo, formas de enfrentamento e caminhos para o empoderamento.

> Nogueira e Alves (2019), ao discutirem a luta antirracista, defendem que é preciso retirar a infância negra da invisibilidade nas escolas e nas pesquisas. As crianças têm o direito de viver plenamente suas infâncias. Para isso, temos que superar a ideia de ausência, de carência, de falta de incompletude tradicionalmente associada à infância e reconhecer que as crianças são sujeitos históricos e sociais de direitos. Exaltar e reconhecer a infância e a negritude podem ser formas de anunciar uma educação a favor da vida, como também formas da esperança de habitar a vida nesse nosso presente marcado pela morte. Portanto, a importância de potencializar as crianças negras no ambiente escolar se. Necessário para levar a sua autoestima em relação ao hoje e não para a criança do futuro (Nogueira e Alves, 2019 apud Gomes; Araúj0, 2023 p.160).

Tendo em vista o reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos, o que torna uma criança negra protagonista do roteiro

da sua vida é o respeito ao espaço em que vive, sem negligenciar seus direitos fundamentais, como a vida, a saúde, a liberdade, a dignidade, a convivência familiar e comunitária, a educação e a cultura. Considerando que, nos espaços de vivências, ela absorve, modifica, escuta, assimila, elimina, aprende e compreende

> Contar histórias é uma prática educativa muito frequente na educação infantil. Com as comunidades africanas aprendemos a partilhar histórias e saberes para mantê-las livres. Diz um ditado africano banto que antes de contar uma história é preciso achar o fio dela. Podemos dizer que quando as crianças são protagonistas o importante é saber tecê-las e ao repassar as histórias ser muito fiel ao seu lugar de fala, compreendendo seus enigmas e suas múltiplas linguagens. Estas condições são fundamentais para estabelecer um vínculo de confiança que as estimulem a prosseguir (Gomes; Araújo, 2023, p.163)

É fundamental aproveitar os espaços de vivências para dar voz a essas crianças negras, compartilhando o que aprenderam com seus antepassados, seus modos de fazer ciência, suas brincadeiras, histórias, literaturas, festas, religiosidade, costumes e tradições, dar importância às memórias afetivas para construir sua cultura e respeitar diferentes povos a partir de sua própria experiência. Dessa forma, promove-se uma educação de qualidade que contempla a tão almejada formação integral do ser humano.

Gomes e Araújo (2023) discutem em sua pesquisa algumas perspectivas centradas nas aprendizagens de diferentes povos:

> Povos indígenas e quilombolas são historicamente agentes de processos que constituem muitos dos princípios do bem-viver, porque ele se faz a partir de uma sabedoria prática e nutre-se dos aprendizados e experiências e dos conhecimentos das comunidades, assim como das suas diversas formas de produzir conhecimentos. Os conhecimentos, a partir das concepções do bem-viver[3], são plurais e diversas, abarcam a interligação entre todas as

[3] O Bem-Viver é uma filosofia de vida que nasce principalmente dos povos andinos e amazônicos, mas que pode ser percebido em diversas outras culturas, em diversas formas de organizar a vida, de perceber o mundo, em contraposição ao capitalismo e ao desenvolvimento predatório. O Bem Viver vem sendo adotado como uma espécie de perspectiva esperançosa para ser essa alternativa aos

> entidades do cosmos, incluindo dimensões materiais, intelectuais, emocionais, afetivos, espirituais (Siqueira, 2017, p.179, Acosta, 2016, p. 82 apud Gomes; Araújo, 2023, p.).

Observar a riqueza com que esses povos aprendem é dar visibilidade ao verdadeiro conhecimento, ao conhecimento que produz vida, que não discrimina, preza o que de fato possui valor incorruptível, sem burocracias e estigmas. Além do mais, promover uma "Educação Antirracista" na qual se efetivem aprendizagens com as diferenças.

Nesse sentido, o conhecimento que produz vida também é trabalhado na filosofia Ubuntu, linha de pensamento majoritariamente presente no continente africano. Essa afroperspectiva discorre que o desenvolvimento humano se dá em comunidade, a pessoa se fortalece através dos laços comunitários e familiares, ancoradas em experiência, exercida na convivência e nas interações com o mundo e a natureza, num ciclo dinâmico e constante (Cavalcante, 2020).

Promover uma educação antirracista considera o processo de aprendizagem emancipatório da Geografia Negra, destacam Gomes e Araújo (2023, p. 139):

> Assim, aprender sobre o batuque e a marujada, o que fazer para ajudar nas festas de casamento e de São João, como chegar na cachoeira que ficava ali perto, conhecer as brincadeiras no córrego, identificar as principais plantas nas cidades quintais, localizar a igreja e a quadra, saber o que fazer no morro onde os antigos plantavam no passado, de onde vinha a água que abastecia a comunidade. Era o conhecimento que adquirimos simplesmente estando ali, morando em Barro Preto, independentemente da autoatribuição quilombola.

A valorização da Geografia Negra permite que os educandos se reconheçam enquanto pessoas que pertencem a uma

---

sistemas de expropriação e exploração do trabalho das pessoas e da natureza. Recentemente, no Brasil, o movimento de mulheres negras adotou o Bem Viver como o lema da marcha de mulheres negras realizadas em 2015 no Distrito Federal.

comunidade, a qual também ensina por meio do saber cultural. Uma educação emancipatória e antirracista, valoriza a integralidade do sujeito, traz para a escola um currículo vivo com propostas bem-intencionadas, sem amarras de estereótipos que a sociedade ocidental, patriarcal e eurocêntrica quer (e luta tanto para) abolir. Do mesmo modo, a educação precisa trabalhar junto à família.

Nesse sentido, em face do quadro atual de crianças negras que se autodeclaram de outra cor/raça, é preciso dispor de um esforço coletivo para promulgar a Lei nº 10.639/03 e a Lei nº 11.645/08, que decreta a Educação Antirracista, aberta a ouvir as crianças, valorizar o conhecimento familiar e ofertar a formação continuada dos professores, para construção de uma educação libertadora, integral, emancipatória, política, participativa e ativa.

Conclusão

A partir da análise de dados e resultados, conclui-se que crianças negras matriculadas na instituição que subsidiou a pesquisa não se autodeclaram conforme suas características fenotípicas nos questionários socioeconômicos nas provas SABE e SAEB, devido à fragilidade da implementação da Lei nº 10.639/03. A falta de conhecimento sobre sua etnia impacta profundamente no reconhecimento da identidade pessoal como pessoa preta.

Os professores presenciam constantemente atitudes racistas praticadas pelos próprios alunos, inclusive por pais de alunos. Todavia, discutem ainda de forma incipiente, devido à falta de investimento em uma formação continuada que oferte arcabouço teórico e respaldo nas nuances enfrentadas e que precisam ser abordadas em sala de aula.

Além disso, o estudo aponta que as questões étnico-raciais não costumam ser discutidas no seio familiar, seja ele composto por negros ou brancos, devido ao sistema implementado e estruturado por atitudes racistas, que legitima o patriarcado e a cultura etnocêntrica. Levantar a voz para denúncias de atos racistas

manifesta-se como uma situação em que a vítima se torna o opressor, pois se rebelar contra essas atitudes mostra descontentamento com sua própria cor. Nesse viés de pensamento, silencia-se as dores desde quando os navios negreiros cruzaram o oceano Atlântico.

O presente estudo expôs a realidade de crianças marcadas pelas estereotipias e pela visão hierárquica de discriminação social, as quais crescerão com uma visão corrompida de organização social. A escola traz consigo, em seu currículo vivo, a semiestrutura dessa sociedade, pois é neste espaço que os alunos entram em contato com diferentes etnias e ideologias incorporadas.

Em suma, uma educação de qualidade visa o ser humano em sua integralidade, não apenas trabalhar os conteúdos por suposições ou de forma esporádica em datas comemorativas, como se os negros e os povos indígenas fossem personagens folclóricos, estanques do corpo social contemporâneo. A escuta atenta é imprescindível para esse povo que sabe falar de si, sabe fazer e usar de forma sábia as aprendizagens que trazem das suas vivências: o modo de ser, o modo de conviver, o modo de estar no mundo de uma sociedade solicita e erudita, como as organizações quilombolas e indígenas.

Ademais, para reparar anos de racismo estrutural, é necessário que no ambiente escolar as leis LDB/03 e LDB/08 estejam implementadas assertivamente, considerando que pela educação mudanças acontecem, pois a educação forma opinião crítica e edifica o pensamento. Desta maneira, a pesquisa sugere o desenvolvimento de um plano de ação e formação conjunta entre Secretaria de Educação Municipal, famílias e escolas, de modo que a comunidade escolar dialogue com as questões étnico-raciais, livres da cultura de branqueamento. Da mesma forma, o conhecimento e a escuta ativa devem alcançar também as crianças.

O racismo, a autodeclaração, os termos raças/etnias precisam deixar de ser tabu e fazer parte da proposta curricular, utilizando-se de algumas ideias aqui propostas, como: Filosofia Ubuntu,

práticas do bem-viver (povos indígenas e quilombolas) e aprendizagem a partir da Geografia Negra.

Em conclusão, esse trabalho não se esgota neste momento. Novos questionamentos foram levantados, os quais justificam a progressão nos estudos das relações étnico-raciais.

Mais do que escutar o povo negro, é urgente escutar os pequenos. E assim, fomentar uma educação antirracista para deslegitimar a democracia racial, que afastou pessoas pretas de seu conhecimento histórico e de pertencimento, da luta pelos seus direitos, que são nitidamente anulados pelas ideologias e políticas fascistas que insistem em findar o que já foi conquistado, em prol de reparar todo sofrimento causado a boa parte dessa sociedade que construiu e continua a construir o Brasil, mas que ainda continua excluída dos nossos índices e da nossa história.

Referências

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

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. Publicada no DOU: Seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 10 jun. 2024.

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". Publicada no DOU: Seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 10 jun 2024.

CAED UFJF. **Plataforma de Avaliação e Monitoramento da Educação da Bahia**. 2024. Disponível em: <https://avaliacaoemonitoramentobahia.caeddigital. net/#!/plataforma>. Acesso em: 10 jul. 2024.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2018.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação. Rio de Janeiro: Vozes, 2019.

GOMES, Nilma Lino, ARAÚJO Marlene de (org). **Infâncias Negras: Vivências e lutas por uma vida justa**. Rio de Janeiro: Vozes, 2023.

PEREIRA, Carolina da Silva. **Pessoas negras de pele clara: um olhar para a identidade racial.** 2023. 161 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2023.

QEdu. Use dados e transforme a educação. Disponível em: <https://qedu.org.br>. Acesso em: 10 jul. 2024.

RANDO, Juliana da Silva. **Subjetividade e subalternidade:** infâncias negras na perspectiva de professores/as das séries iniciais do ensino fundamental. 2012. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2012.

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

Desafios e possibilidades da implementação da Lei 10.639/2003 na Educação Básica: um olhar sobre o município de Vitória da Conquista na Bahia

Dielma Marques Xavier[1]
Tâmara Trindade de Carvalho Santos[2]
Ana Lúcia Gomes Silva[3]

Introdução

A escravidão deixou marcas profundas na estrutura social e econômica do Brasil, cujos efeitos perduram sob a forma de desigualdades, discriminação e racismo estrutural. Segundo Almeida (2018), as ideias e práticas racistas originadas no período colonial continuam a moldar a vida da população negra, afetando seu acesso à educação, saúde, moradia e trabalho. Essas hierarquias raciais, perpetuadas historicamente, sustentam um modelo social excludente e desigual.

No campo educacional, Oliveira e Costa (2022) destacam que a escola, por vezes, atua como reprodutora de estereótipos e práticas discriminatórias, reforçando uma lógica curricular eurocêntrica. Apesar disso, a educação pode cumprir um papel transformador ao contribuir para o reconhecimento da diversidade

[1] Bacharel em Administração (UESB Especialização em Gênero, Raça, Etnia e Sexualidade na formação de Educadores/as (UNEB)., Graduação em andamento em Licenciatura em História (UFMS). Especialização em andamento em Gestão Escolar (UESB). dielmaxavieradm@gmail.com.

[2] Doutora em Biotecnologia. Professora na Faculdade Ages de Medicina, campus Jacobina. Pós-doutoramento em andamento (UNEB). .tamara.carvalho@ages.edu.br.

[3] Doutora em Educação (UFBA). Professora plena do Departamento de Ciências Humanas (UNEB Campus IV); vinculada ao Curso de Letras e Literaturas e ao Programa de Pós- Graduação em Educação e Diversidade (PPGED UNEB/Jacobina). Líder do Grupo de Pesquisa Diversidade, Discursos, formação na Educação Básica e Superior (UNEB). algsilva@uneb.br

cultural e étnico-racial presente na sociedade brasileira. A valorização da cultura afro-brasileira e africana nas escolas é, portanto, uma estratégia essencial para romper com os silenciamentos históricos e promover uma educação inclusiva e antirracista.

A escola, nesse contexto, assume papel fundamental na desconstrução de estereótipos e na valorização da diversidade cultural. No Brasil, a Lei Federal nº 10.639/2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, surge para incluir a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica, como resposta às reivindicações do movimento negro e como instrumento de reparação histórica.

Mais do que incluir conteúdos no currículo, a lei prevê ações complementares, como a formação continuada de professores, produção de materiais didáticos específicos e articulação com universidades e movimentos sociais, visando à efetiva implementação de uma educação antirracista.

Dessa forma, a Lei nº 10.639/2003 tem caráter compensatório e visa à desconstrução de estereótipos deixados pelo longo período de escravização. Assim, a lei é um instrumento que "tem o potencial de permitir aos alunos negros o reconhecimento e a valorização, subjetivos e simbólicos, de sua identidade e de sua importância na formação da sociedade brasileira" (Almeida; Sanchez, 2017, p. 57).

Entretanto, passadas duas décadas desde sua promulgação, a efetivação da Lei nº 10.639/2003 ainda encontra inúmeros obstáculos: falta de preparo docente, ausência de políticas estruturantes, resistência institucional e predomínio de uma visão monocultural. Esses entraves dificultam a consolidação de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade racial e a valorização da história e identidade negra.

Diante disso, este estudo busca investigar os desafios e possibilidades da implementação da Lei nº 10.639/2003 na educação básica do município de Vitória da Conquista, na Bahia. A

pesquisa se justifica pela necessidade de compreender como essa legislação tem sido aplicada em âmbito local, contribuindo para o fortalecimento de políticas públicas educacionais mais inclusivas e voltadas à promoção da justiça social.

Mapeamento de autores/obras

A revisão de autores e obras é fundamental para compreender os desafios enfrentados na implementação da Lei Federal nº 10.639/2003 na educação básica. Esse processo crítico permite identificar contribuições teóricas e empíricas relevantes, além de lacunas e controvérsias no campo. A análise cuidadosa da literatura proporciona não apenas a sistematização do conhecimento existente, mas também orienta futuras investigações.

Assim, esta pesquisa adota uma abordagem crítica e sistemática, abordando estudos sobre a Lei nº 10.639/2003, que instituiu o ensino obrigatório da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas brasileiras. Trata-se de um marco importante no combate ao racismo estrutural, promovendo uma educação mais inclusiva e plural. O debate em torno de sua implementação ocupa lugar central na agenda educacional.

O período escravocrata no território brasileiro teve início por volta da década de 1530 e permaneceu legalmente até 1888. Desde o período colonial, a escravidão negra passou por diversos momentos de instabilidade que culminaram em seu declínio (Souza Filho; Martins, 2022). Por sua vez, os vestígios do passado escravocrata permanecem até os dias atuais; o preconceito e a discriminação racial constituem barreiras na vida cotidiana e educacional, atuando como agravantes no desenvolvimento da personalidade e da subjetividade. Conforme descrito por Andrade e Carreira (2015, p. 12):

> Fruto da luta histórica do movimento negro brasileiro, a alteração trazida pela Lei 10.639/2003 estabeleceu mudanças curriculares, a exemplo das ocorridas em outros países que viveram a diáspora africana decorrente dos processos de escravização mercantil. Constitui-se um grande instrumento

pela superação do racismo que ainda marca profundamente a realidade brasileira.

Significa que a Lei nº 10.639/2003, resultado das batalhas históricas do movimento negro no Brasil, promoveu ajustes no currículo educacional, representando um instrumento poderoso para combater o racismo persistente que ainda afeta significativamente a sociedade brasileira. Dessa forma, torna-se essencial discutir os impactos da discriminação vivida por estudantes negros na escola, a qual reforça a desigualdade social (Souza Filho; Martins, 2022).

Entende-se que a escravidão constitua um fato relevante da história brasileira, pela sua longa duração e pelas consequências que se refletem na realidade social contemporânea. Abordar a escravidão permite evidenciar as desigualdades sociais como consequência direta dessa violência histórica e reforça a urgência de políticas reparatórias (Almeida; Sanchez, 2016). Ademais, Souza Filho e Martins (2022) destacam que o passado escravocrata, o "racismo cordial" e a discriminação silenciosa são centrais para compreender as desigualdades étnico-raciais no Brasil, pois moldam as relações sociais vividas.

Matos e França (2021) enfatizam a socialização racial, que foca na preparação dos jovens para lidar com estereótipos raciais e com o racismo. Além disso, os autores abordam a socialização étnica, que ocorre por meio da propagação da cultura, história e costumes do grupo ao qual pertencem, transmitindo ensinamentos sobre o pertencimento e estimulando a aprendizagem sobre o grupo racial.

Diante da complexidade das relações étnico-raciais, compreender o papel da rede escolar no desenvolvimento da socialização dos sujeitos é fundamental. Segundo Matos e França (2021, p.3), "é essencial a existência de estudos que investiguem as práticas educativas que informam acerca dos saberes oriundos do povo negro e influenciam na redução do racismo e na construção da identidade dos sujeitos". Os autores destacam que a educação voltada para as relações étnico-raciais está diretamente relacionada

à criação e desenvolvimento de políticas públicas voltadas ao processo educativo de alunos negros e brancos.

Matos e França (2021, p.2) afirmam ainda que "é possível encontrar pedagogias de combate ao racismo e à discriminação, as quais defendem o fortalecimento da consciência negra nos negros e o despertar dessa consciência nos brancos". Nesse contexto, a Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) se apresenta como instrumento institucional que contempla medidas voltadas ao fortalecimento da história e cultura afro-brasileira. A legislação reflete as reivindicações do movimento negro e reforça a importância de políticas afirmativas.

No que se refere à Lei nº 10.639/2003, "ela regula a hegemonia do conhecimento eurocêntrico e socialmente valorizado pela secular elite brasileira nos currículos escolares" (Oliveira; Silva, 2017, p.185). Além disso, a lei valoriza a contribuição dos povos africanos e afrodescendentes para a cultura brasileira, promovendo o reconhecimento das diversas matrizes formativas da sociedade (Senra; Moreira; Santos, 2017).

Destaca-se também que a legislação institui o Dia Nacional da Consciência Negra, celebrado em 20 de novembro, como forma de reconhecer e valorizar o papel histórico dos negros no Brasil (Senra; Moreira; Santos, 2017). Oliveira e Silva (2017, p.187) reforçam que a lei obriga o ensino dos conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, regulando a hegemonia dos currículos educacionais, historicamente construídos a partir de modelos europeus.

No entanto, como apontam Andrade e Carreira (2015), a discriminação racial na escola manifesta-se por meio da reprodução de estereótipos negativos sobre a população negra, das relações desiguais entre negros e brancos, do eurocentrismo dos currículos e da negligência em relação à literatura e cultura africana e afro-brasileira nas políticas educacionais.

Assim, a aprovação e implementação da legislação ocorreram em resposta às pressões sociais e reivindicações do movimento negro brasileiro. Os avanços na efetivação de direitos sociais

educacionais implicam a necessidade de superar imaginários, representações sociais, discursos e práticas racistas na educação (Almeida; Sanchez, 2016).

Espírito-Santo et al. (2023) observam que, para além da inclusão de conteúdos, o currículo e a proposta pedagógica devem valorizar epistemologias oriundas da diversidade cultural brasileira. A implementação da Lei, segundo Andrade e Carreira (2015), deve articular-se com os planos estaduais e municipais de educação.

Mesmo com avanços, a aplicação da Lei ainda enfrenta inúmeros desafios. Alves, Teixeira e Santos (2022) identificaram dificuldades como evasão escolar, repetência e precariedade na formação docente, além da resistência individual de educadores. Apesar do crescimento das iniciativas voltadas à educação das relações étnico-raciais após a alteração da LDB, persistem obstáculos institucionais e individuais para o trabalho com a temática, mesmo diante de capacitação docente.

Tal como Andrade e Carreira (2015) constataram em seus estudos, após a alteração da LDB pela Lei nº 10.639/2003, houve um aumento significativo das iniciativas de educação voltadas às relações raciais nas escolas brasileiras. Contudo, esse progresso enfrenta limitações importantes: a implementação da Lei nos sistemas de ensino, nas propostas curriculares e na gestão educacional ainda é inadequada. Muitas ações permanecem isoladas, dependendo do engajamento de educadores comprometidos com a causa antirracista.

Diallo e Lima (2022) reforçam essa percepção, apontando que a inclusão da temática nos cursos de licenciatura ocorre, muitas vezes, por esforços individuais de professores e pesquisadores, faltando envolvimento institucional mais consistente por parte das pró-reitorias e da gestão educacional. Assim, a ausência de ações conjuntas que integrem cursos e pró-reitorias resulta em inclusões assistidas, dependentes exclusivamente de docentes engajados na luta antirracista, dispostos a disputar espaços nas matrizes curriculares hegemônicas.

Para Oliveira e Costa (2022), a Lei nº 10.639/2003 configura-se como uma política focal voltada a garantir o acesso, a permanência e a valorização da população negra nas escolas. Embora a legislação não elimine o racismo por si só, a educação possui potencial transformador na desconstrução de estereótipos e na promoção da equidade.

Cardoso (2016) afirma que a aplicação da Lei em uma perspectiva pós-crítica do currículo implica questionar os saberes hegemônicos e promover práticas educativas inclusivas. É essencial analisar de forma crítica os padrões considerados universais e examinar cuidadosamente atividades isoladas que tendem a simplificar ou estereotipar representações culturais, pois a ausência desse olhar compromete oportunidades cruciais para uma educação que realmente promova inclusão e compreensão das relações étnico-raciais.

Cardoso (2016) ressalta ainda que a gestão escolar desempenha papel central na efetivação da Lei nº 10.639/03, coordenando a execução de políticas públicas e integrando as dimensões administrativa e pedagógica. Em síntese, a gestão é essencial para que a Lei se traduza em práticas educativas inclusivas e adequadas ao contexto escolar.

Paula e Guimarães (2014) destacam que, antes dos anos 2000, a temática étnico-racial era pouco visível na educação e na formação docente. A partir da década de 2000, ganhou maior destaque nas pesquisas, enfrentando barreiras relacionadas à identidade docente, currículo e religiosidade. A Lei nº 10.639/03 tornou-se um marco fundamental para a inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira na educação.

Gomes e Jesus (2013) observaram que, embora existam projetos relevantes em algumas escolas, muitos professores desconhecem a legislação ou a consideram uma imposição. Nessas instituições, prevalece o mito da democracia racial e a ausência de formação continuada adequada compromete a sustentabilidade das ações.

De acordo com pesquisa realizada pelo Geledés Instituto da Mulher Negra e pelo Instituto Alana (2023), apenas 29% das secretarias municipais de educação aplicam a Lei nº 10.639/03 de forma contínua, enquanto 53% realizam ações pontuais e 18% não a implementam. Embora 57% ofereçam formação docente e integrem o tema nos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs), 71% ainda negligenciam a lei. A maioria das ações ocorre apenas em novembro, e poucas redes monitoram indicadores educacionais por raça/cor, sendo esse acompanhamento mais comum nas regiões Norte e Nordeste.

Diante desse cenário, o objetivo principal do presente artigo é identificar os desafios e dificuldades enfrentados na educação básica quanto à implementação da Lei Federal nº 10.639/2003 no município de Vitória da Conquista, Bahia.

Percurso metodológico

A metodologia concebida para analisar a aplicabilidade e implementação da Lei nº 10.639/2003 no município de Vitória da Conquista, Bahia, consiste em uma revisão sistemática, apoiada em dados secundários e informações documentais. O estudo foi estruturado em três etapas: (1) definição de estratégias de busca com escolha de descritores; (2) seleção dos artigos por relevância temática; e (3) análise do conteúdo.

Foram realizados levantamentos em periódicos e pesquisas com o objetivo de responder às seguintes questões: Quais são as dificuldades enfrentadas na implementação da Lei nº 10.639/2003 em Vitória da Conquista? Quais estratégias e possibilidades podem ser utilizadas para a implantação da lei? Quais trabalhos produzidos e publicados sobre a lei foram desenvolvidos por instituições de ensino da cidade?

Para padronizar e organizar a busca, foram utilizados os seguintes descritores: “Lei 10.639/2003”, “implementação da Lei 10.639/2003”, “aplicabilidade da 10.639/2003 em Vitória da

Conquista", "ensino de história da África" e "cultura afro-brasileira em Vitória da Conquista".

A pesquisa sistematizada foi realizada nas bibliotecas virtuais Scielo, Redalyc, CAPES e Google Scholar, com foco no período de 2003 a 2023, considerando os vinte anos desde a instituição da lei. Para obter indicadores relativos à educação especificamente em Vitória da Conquista, foram coletados dados secundários no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e na Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista (PMVC).

Foram selecionados 11 (onze) trabalhos produzidos nas instituições de ensino superior que retratam a implementação da Lei nº 10.639/2003 no contexto do município, publicados entre 2003 e 2023. A distribuição dos artigos por ano foi a seguinte: 2007 (1), 2012 (1), 2014 (1), 2017 (3), 2018 (1), 2021 (1), 2022 (1) e 2023 (2).

Quanto à autoria, os trabalhos foram produzidos por um, dois ou três autores, majoritariamente da área de Educação. Em termos de titulação acadêmica, os autores eram, predominantemente, doutorandos, mestrandos, especialistas e graduandos.

Em relação às instituições, seis pesquisas foram desenvolvidas por autores vinculados à Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), uma por integrantes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e do Instituto Federal da Bahia (IFBA), e quatro por integrantes da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Os critérios de seleção dos textos foram: (1) relevância do conteúdo em relação à implementação da Lei nº 10.639/2003 na educação básica em Vitória da Conquista; (2) artigos publicados nos últimos 20 anos (2003–2023); (3) disponibilidade de leitura completa; e (4) pertinência para análise de dados secundários e reflexões sobre a temática.

Dessa forma, este artigo combina uma abordagem teórica, considerando informações históricas e científicas para investigar os desafios e dificuldades enfrentados na educação básica em relação à implementação da lei. Quanto ao tipo de pesquisa, adotou-se uma abordagem descritivo-exploratória:

• Exploratória, pois busca identificar e analisar os desafios e obstáculos na implementação da lei em Vitória da Conquista;
• Descritiva, por retratar, interpretar e detalhar os fatores que dificultam a aplicação da legislação no contexto escolar, utilizando dados secundários e informações documentais.

Dados emergentes em debate

Para compreender como vem sendo a aplicabilidade e implementação da Lei nº 10.639/2003 no município de Vitória da Conquista, na Bahia, foi realizado um levantamento sistemático da literatura por meio de periódicos e artigos científicos, com a finalidade de sintetizar os resultados, análises e discussões das pesquisas científicas.

Estudar questões raciais na sociedade contemporânea é importante para compreender e debater temas relacionados à dimensão étnico-racial, além de entender a relevância da instituição da lei e identificar seu papel quanto à valorização e ao respeito à diversidade social, cultural e histórica do nosso país. Ademais, este trabalho pode contribuir para o desenvolvimento de políticas que favoreçam a diversidade e que contribuam para a redução das desigualdades.

O território atualmente ocupado pelo município de Vitória da Conquista possui uma longa história de ocupação por povos indígenas antes da chegada dos colonizadores europeus. Entre os principais grupos indígenas que habitavam a região, destacam-se os Mongoyó, Ymboré e Pataxó. A presença desses povos indígenas é testemunho da rica diversidade cultural e histórica que caracteriza a área onde hoje se encontra Vitória da Conquista. Com base nos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2024), em 2022, a população era cerca de 370.879 habitantes, e a densidade demográfica era de 113,97 habitantes por quilômetro quadrado. Em 2010, a taxa de matrícula de crianças de 6 a 14 anos foi de 96,8%.

Segundo dados do IBGE (2023), pela primeira vez desde 1991, a maioria da população brasileira se identifica como parda. Em 2022, segundo o IBGE, 92,1 milhões de pessoas, correspondendo a 45,3% da população do país, se autodeclararam pardas. Os brancos totalizaram 88,2 milhões (43,5%), os pretos 20,6 milhões (10,2%), os indígenas 1,7 milhão (0,8%) e os amarelos 850,1 mil (0,4%). Em Vitória da Conquista, mais da metade da população segue essa tendência nacional ao se declarar parda, somando 208.824 pessoas. Aqueles que se declararam brancos são 109.419, enquanto os que se declararam pretos totalizam 51.546. O município também registra 701 pessoas que se identificam como indígenas e 387 como amarelas.

Em conformidade com os dados do IBGE (2023), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2021 indicou que os anos iniciais do ensino fundamental na rede pública alcançaram 5,6, enquanto os anos finais obtiveram 5,2. Comparando com outros municípios do estado, as posições foram 31º e 11º de 417, respectivamente. Já na comparação com municípios de todo o país, ocupava as posições 2.487º e 1.327º de 5.570. De acordo com dados da Prefeitura do Município de Vitória da Conquista (PMVC, 2022), a educação fundamental oferecida tem apresentado progresso notável, conforme evidenciado pelo IDEB, índice introduzido pelo Ministério da Educação em 2015 para avaliar a qualidade do ensino tanto na rede pública quanto na privada no Brasil.

Embora os avanços com a implementação da Lei nº 10.639/2003 caminhem a passos lentos, é notável o desenvolvimento de pesquisas acerca da temática nas instituições de ensino superior. As próprias limitações quanto aos estudos e pesquisas sobre a institucionalização da Lei nº 10.639/2003 evidenciam a necessidade de consolidar e divulgar experiências de êxito que contribuam para a inserção dessa importante temática no currículo e na prática de aprendizagem cotidiana dessas instituições educacionais.

A Tabela 1 apresenta uma série de estudos acadêmicos sobre a implementação da Lei Federal nº 10.639/2003, que torna obrigatória

a inclusão da História da África e da Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares brasileiros. Os trabalhos, elaborados principalmente por pesquisadores da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), cobrem diversos aspectos da aplicação da lei em diferentes contextos e municípios, como Vitória da Conquista, Porto Seguro e São Carlos. A pesquisa, de 2007 a 2023, reflete a evolução das práticas e políticas pedagógicas relacionadas à lei, abordando desafios, limitações e propostas de implementação. Destacam-se também estudos sobre as implicações para a educação antirracista e o impacto da lei na formação docente e nas redes municipais de ensino. Esses trabalhos evidenciam a importância da continuidade da pesquisa e da adaptação das políticas públicas para garantir a efetiva inclusão e valorização da cultura afro-brasileira nas escolas.

Quadro 1: Pesquisas sobre a Lei 10.639/2003 identificadas nas instituições de ensino superior que retratam o contexto de Vitória da Conquista-BA

	TÍTULO	AUTOR	ANO	INSTITUIÇÃO
1.	Lei Federal 10.639/03: O Ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira em Vitória da Conquista - BA.	Cristiane Marques Oliveira, Leonardo Lacerda Campos e Graziele de Lourdes Novato	2007	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB
2.	Caminhos e descaminhos na implementação da Lei 10.639/2003 na rede municipal de Vitória da Conquista-BA	Lucinea Gomes de Jesus	2012	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB
3.	A implementação da Lei 10.639/03 no município de Vitória da Conquista/BA: tensões, limites e possibilidades	José Valdir Jesus Santana e Marcos Alves. Moreira	2014	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

4.	Educação antirracista e a lei 10.639/03: uma proposta de implementação a partir do novembro negro do IFBA.	Maurício Sousa Matos, Ana Mary Costa Bispo e Elane Andrade Correia Lima	2017	Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA
5.	Políticas para a implementação da lei 10639/03 em um município brasileiro: o discurso oficial e o discurso pedagógico	Janyne Barbosa de Souza, José Jackson Reis dos Santos e Benedito Gonçalves Eugênio	2017	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB
6.	Análise da implementação da lei 10.639/2003 em três contextos diferentes – Vitória Da Conquista - BA, Porto Seguro-BA E São Carlos-SP	Leonardo Lacerda Campos e Gabriela Guarnieri de Campos Tebet	2017	Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP
7.	Políticas Públicas de Ações Afirmativas: um estudo da implementação da Lei 10.639/2003 e as suas implicações nas Redes Municipais de Ensino de Porto Seguro-BA, Vitória da Conquista-BA e São Carlos-SP	Leonardo Lacerda Campos	2018	Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP
8.	Movimento negro, educação e pan-africanismo: algumas considerações em torno da lei 10639/2003 e das DCNERER	Cínthia Nolácio de Almeida Maia	2021	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

9.	Fatores que impactam e suportam a implementação da lei nº 10.639/03 nos municípios de Porto Seguro - BA, Vitória Da Conquista - BA e São Carlos - SP	Leonardo Lacerda Campos e Gabriela Guarnieri de Campos Tebet	2022	Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP
10.	A implementação da Lei 10.639/2003 e os impactos na educação de Vitória da Conquista-BA	Leonardo Lacerda Campos e Gabriela Guarnieri de Campos Tebet	2023	Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP
11.	Concepções de professores(as) de arte sobre práticas pedagógicas e educação antirracista nos anos finais do ensino fundamental, Vitória da Conquista-BA	Fabiana De Amorim Araújo	2023	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Fonte: Organizado pelas autoras (2024)

O estudo "Políticas Públicas de Ações Afirmativas: um estudo da implementação da Lei nº 10.639/2003 e suas implicações nas Redes Municipais de Ensino de Porto Seguro-BA, Vitória da Conquista-BA e São Carlos-SP", cujo autor é Leonardo Lacerda Campos, publicado em 2018, teve como objetivo analisar a aplicação da Lei Federal nº 10.639/2003 em três municípios brasileiros. A pesquisa baseou-se em documentos oficiais e entrevistas semiestruturadas com docentes de duas escolas em cada município, totalizando seis escolas. Essas escolas foram selecionadas por desenvolverem projetos voltados para as relações étnico-raciais, em consonância com os princípios da lei. Além disso, foi entrevistado um representante do Setor Pedagógico das Secretarias de Educação de cada município para entender o apoio à aplicação dos princípios da lei no cotidiano escolar. Os resultados do estudo mostram avanços na implementação da Lei nº

10.639/2003 em Vitória da Conquista/BA, Porto Seguro/BA e São Carlos/SP, com escolas desenvolvendo projetos ao longo do ano letivo que promovem, assim, uma nova perspectiva sobre as diferenças multiculturais e pluriétnicas na educação. No entanto, o estudo também destaca a necessidade de ampliar essas práticas nas gestões governamentais, a fim de promover transformações significativas na educação, valorizando todas as culturas.

Conforme observado na pesquisa de Campos (2018), em São Carlos, os noticiários destacaram que as frequentes trocas de governo nos últimos anos resultaram em poucas ações por parte da Secretaria de Educação. A falta de compromisso do Executivo com a temática da educação das relações étnico-raciais prejudicou os investimentos e impactou diretamente o processo de formação continuada dos docentes da rede municipal. Essa descontinuidade prejudicou a implementação efetiva da Lei nº 10.639/2003. Por outro lado, em Vitória da Conquista, houve um período de progresso significativo com a implementação da Lei nº 10.639/2003, exemplificado pelo curso "Brasil de todas as Áfricas", que ofereceu uma formação extensa aos professores. No entanto, posteriormente, os autores perceberam um retrocesso, pois há anos não são realizadas ações pela Secretaria Municipal de Educação. Em contrapartida, Porto Seguro destaca-se pelo desenvolvimento de trabalhos individuais e a criação de uma disciplina específica, além da implementação de uma Coordenação das Relações Étnico-Raciais, mesmo sem parcerias universitárias. Apesar das adversidades, o município continua a promover a formação continuada e a apoiar projetos voltados para a temática.

O estudo sobre "A implementação da Lei nº 10.639/2003 e os impactos na educação de Vitória da Conquista - BA", por Leonardo Lacerda Campos e Gabriela Guarnieri de Campos Tebet, investiga os desafios e resultados do processo ao longo do tempo. O objetivo central foi analisar como os conteúdos sobre História da África e Cultura Afro-Brasileira foram incorporados, avaliando seu impacto na promoção da igualdade racial, autoestima e respeito às diferenças. Por meio de pesquisa bibliográfica e análise de

documentos, foi observado que inicialmente houve uma mobilização significativa entre 2005 e 2006, resultando na criação do Núcleo de Diversidade Étnico-Racial e na introdução da disciplina específica. Entretanto, em 2017, constatou-se, por meio das entrevistas realizadas, que a maioria das escolas não oferecia mais a disciplina e o Núcleo estava inativo, indicando um retrocesso nas iniciativas de valorização da cultura afro-brasileira na educação local.

Campos e Tebet (2023) relatam que a rede municipal de ensino de Vitória da Conquista/BA iniciou esforços para viabilizar a implementação da Lei nº 10.639/2003. A cidade se destacou como referência na Bahia devido à criação, pela Secretaria Municipal de Educação entre 2005 e 2006, do Núcleo de Diversidade Étnico-Racial. Esse núcleo foi estabelecido com o propósito de facilitar a formação contínua e inicial dos professores que lecionariam História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Nesse período, também foi significativa a mobilização dos movimentos sociais locais, que organizaram palestras, seminários e fóruns para dialogar com pesquisadores de outras regiões sobre questões étnico-raciais. Esses grupos sociais formaram uma comissão para negociar com a administração municipal a fim de garantir a implementação efetiva da legislação (Campos; Tebet, 2023). Os autores enfatizam que a cidade de Vitória da Conquista se destacou na Bahia como pioneira na implementação da Lei nº 10.639/2003, ao estabelecer uma disciplina dedicada ao estudo das questões raciais. Entre 2006 e 2009, a Secretaria de Educação, por meio do Núcleo de Educação para Diversidade, organizou encontros mensais voltados principalmente para atividades complementares dos professores da disciplina específica.

O artigo "Educação Antirracista e a Lei nº 10.639/2003: Uma Proposta de Implementação a partir do Novembro Negro do IFBA" apresenta o projeto desenvolvido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), campus Vitória da Conquista, para cumprir a Lei nº 10.639/2003, que estabelece o ensino obrigatório da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

nas escolas da educação básica do Brasil (Matos; Bispo; Lima, 2017). Desde 2011, a coordenação do projeto Novembro Negro tem promovido diversas atividades, incluindo pesquisas etnográficas das comunidades negras locais, produção de documentários sobre comunidades quilombolas, exposições fotográficas e levantamentos entre os estudantes do campus sobre questões como a proporção de alunos negros, apoio às ações afirmativas (cotas) e percepção do racismo no IFBA (Matos; Bispo; Lima, 2017). Dessa forma, o projeto tem como finalidade estabelecer uma pedagogia antirracista que valorize e preserve a herança cultural afro-brasileira, demonstrando como é possível incorporar efetivamente os princípios da lei no cotidiano dos institutos federais.

A pesquisa "Concepções de professores(as) de arte sobre práticas pedagógicas e educação antirracista nos anos finais do ensino fundamental, Vitória da Conquista - BA" concentra-se nas concepções de professores de arte sobre práticas pedagógicas e educação antirracista nos anos finais do ensino fundamental em Vitória da Conquista - BA. O objetivo principal foi identificar e analisar as perspectivas dos professores investigados em relação à educação antirracista e intercultural aplicada ao ensino de Arte para alunos nessa etapa escolar, observando como suas práticas pedagógicas têm contribuído para a implementação da Lei nº 10.639/2003 no ambiente escolar local (Araújo, 2023).

Com essa pesquisa, Araújo (2023) constatou que, embora os professores reconheçam a importância de uma educação antirracista e intercultural, essencial para o ensino de Arte, é evidente que suas práticas pedagógicas se limitam a momentos específicos, como a semana da consciência negra em novembro. Isso revela que, mesmo após 20 anos da aprovação da Lei nº 10.639/2003, as temáticas relacionadas ao ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana são amplamente negligenciadas pelo currículo escolar, que continua sendo predominantemente eurocêntrico e perpetuador de injustiças sociais, epistêmicas e cognitivas.

Conclusões

No contexto específico do município de Vitória da Conquista, situado na Bahia, a implementação da Lei nº 10.639/2003 enfrenta desafios e apresenta possibilidades únicas. Assim, esta revisão de autores e obras propôs explorar os desafios e as possibilidades relacionadas à implementação da Lei nº 10.639/2003 em Vitória da Conquista. A partir da análise crítica de obras relevantes e de contribuições teóricas de diversos autores, foi investigado como a legislação tem sido aplicada.

Além disso, foi examinado o papel dos autores selecionados na formulação de conceitos e abordagens que podem influenciar positivamente a integração de conteúdos afro-brasileiros e africanos no currículo escolar. Ao revisar suas obras, este estudo não buscou apenas compreender o estado atual da implementação da Lei nº 10.639/2003 em Vitória da Conquista, mas também contribuir para um debate informado e crítico sobre políticas educacionais inclusivas. Outrossim, analisou-se o estado atual dos avanços acadêmicos e das pesquisas realizadas na região, buscando compreender como as contribuições teóricas e práticas têm influenciado a aplicação efetiva da legislação.

A partir da análise das pesquisas e de dados secundários, constatou-se que a Lei nº 10.639/2003 enfrenta grandes desafios em sua implementação por diversos motivos: baixa efetivação, uma vez que os sistemas educacionais não têm implementado efetivamente as diretrizes da lei, seja por falta de recursos, capacitação insuficiente dos professores ou priorização de outras áreas curriculares; desinteresse por questões étnico-raciais, já que há resistência e desinteresse por parte de alguns educadores e gestores escolares em abordar temas relacionados à história e à cultura afro-brasileira e africana.

Isso pode ocorrer devido a preconceitos pessoais, falta de sensibilização ou compreensão sobre a importância desses temas para uma educação inclusiva e antirracista; resistência cultural e institucional, visto que alguns setores da sociedade e instituições

educacionais resistem à implementação da lei devido a visões conservadoras, que muitas vezes perpetuam um currículo predominantemente eurocêntrico e ignoram a diversidade étnico-racial do Brasil. Esses fatores combinados contribuem para dificultar a plena implementação da Lei nº 10.639/2003, impedindo que suas intenções de promover uma educação mais inclusiva e consciente das questões étnico-raciais sejam alcançadas de maneira eficaz e abrangente.

Esta revisão não se limita a identificar os desafios existentes, mas também examina as abordagens e estratégias emergentes que têm sido propostas por pesquisadores e educadores para fortalecer a implementação da Lei nº 10.639/2003. A análise das pesquisas acadêmicas recentes permitiu uma visão crítica das políticas educacionais em curso, destacando tanto os progressos realizados quanto as lacunas que ainda existem.

Em suma, do ponto de vista da importância social da pesquisa, identificar problemas de implementação auxilia a ampliar o entendimento do currículo, enriquecendo o debate em torno da implementação da Lei nº 10.639/2003 e de políticas públicas.

Referências

ALMEIDA, S. L. **O que é racismo estrutural**? Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ALMEIDA, M. A. B., SANCHEZ, L. P.. Implementação da Lei 10.639/2003 -competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. **Pro-posições**, 2017, 28(1), 55–80. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0141.

ALMEIDA, M. A. B. ; SANCHEZ, L. P. ENEM: Ferramenta de implementação da Lei 10.639/2003 - competências para a transformação social**?. Educação Em Revista,** 32(1), 79–103, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0102-4698141429. Acesso em: 30. Nov. 2023

ALVES, L.; TEIXEIRA, D.; SANTOS, W. N. Educação da infância e combate ao racismo: a implementação da Lei n° 10.639/2003 na percepção de professores e professoras. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. 2022, v. 103, n. 264, pp. 450-465. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i264.4897>.

ANDRADE, A; CARREIRA, D. **O Ministério Público e a igualdade étnico-racial na educação** – Contribuições para a implementação da LDB alterada pela Lei 10.639/2003. Brasília: Conselho Nacional do Ministério Público; Ação Educativa, 2015.

ARAÚJO, F. A. **Concepções de professores(as) de arte sobre práticas pedagógicas e educação antirracista nos anos finais do ensino fundamental**, Vitória da Conquista,Bahia. Dissertação (mestrado) apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista, 2023.

BRASIL. **Lei.10.639/03, 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 República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 10 jan. 2003. P. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 28. Nov. 2023

CAMPOS, L. L. **Políticas Públicas de Ações Afirmativas: um estudo da implementação da Lei 10.639/2003 e as suas implicações nas Redes Municipais de Ensino de Porto Seguro-BA, Vitória da Conquista-BA e São Carlos-SP**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2018.

CAMPOS, L. L; TEBET, G. G. C.. A implementação da Lei 10.639/2003 e os impactos na educação de Vitória da Conquista-BA. **Revista Fórum Identidades**, Itabaiana - SE, v. 37, n. 1, p. 183–199, 2023. DOI: 10.47250/forident.v37n1.p183-199. Disponível em:

https://periodicos.ufs.br/forumidentidades/article/view/v37 p183. Acesso em: 01 ago. 2024

CAMPOS, L. L; TEBET, G. G. C.. Fatores que impactam e suportam a implementação da lei nº 10.639/03 nos municípios de Porto Seguro - Ba, Vitória Da Conquista - Ba e São Carlos - Sp. **Educação Em Foco**, 27(1), 27061. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.34019/2447-5246.2022.v27.38845>. Acesso em: 4 jul. 2024.

CARDOSO, I. A. **Educação das relações étnico-raciais:** limites e possibilidades no curso de pedagogia da UFSCar. 2016. 222 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8391/DissIAC.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 15jun. 2024.

DIALLO, C. S; LIMA, C. A. História dos afro-brasileiros, africanos e a educação antirracista: o olhar das/os professoras/es das licenciaturas. **Educação e Pesquisa.** 2022, v. 48, e234744. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248234744.

ESPÍRITO-SANTO G. et al. Programas de pós-graduação stricto sensu em educação física. **Educ Pesqui** [Internet]. 2023;49:e252722. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349252722por. Acesso em: 01. Dez. 2023

EUGENIO, B. G.; SANTOS, J. J. R.; SOUZA, J. B. **Políticas para a implementação da lei 10639/03 em um município brasileiro**: o discurso oficial e o discurso pedagógico. ETD, Campinas, v. 19, n. 1, p. 283-304, mar. 2017. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-2592201700010 0283&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 05 jul. 2024.

GOMES, N. L.; JESUS, R. E. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, n. 47, p. 19–33, jan. 2013.

IBGE, **Censo Demográfico** 2022, IBGE, Vitória da Conquista - Bahia. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/vitoria-da-conquista/panorama>. Acesso em: 4 jul. 2024.

INSTITUTO ALANA (São Paulo); GELEDÉS Instituto da Mulher Negra (São Paulo). **Lei 10.639/03 : a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira**. São Paulo: Raquel Franzim; Suelaine Carneiro, 2023. Pesquisa completa. Disponível em: https://alana.org.br/wp-content/uploads/2023/04/lei-10639-pesquisa.pdf. Acesso em: 1 abr. 2024.

JESUS, L. G. Caminhos e descaminhos na implantação da Lei 10.639/2003 na rede municipal de Vitória da Conquista. In: V Semana de Pedagogia, 2012, Jequié - BA. **Anais** da V Semana de Pedagogia. Jequié - BA, 2012. v. 1. p. 1-10.

MAIA, C. N. A. Movimento negro, educação e pan-africanismo: algumas considerações em torno da lei 10639/2003 e das dcnerer. **Revista De Estudos Em Educação E Diversidade - REED,** 2021, 2(3), 343-359. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/reed.v2i3.7922>. Acesso em 14 jul. 2024

MATOS, P. M; FRANÇA, D. X. Socialização étnico-racial e racismo: dos saberes afro-brasileiros e africanos à construção da identidade étnico-racial. **Educ rev** [Internet]. 2021;37:e78243. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0104-4060.78243. Acesso em: 03. Dez. 2023.

MATOS, M.S.; BISPO, A. M.; LIMA, E. A. C. Educação antirracista e a lei 10.639/03: uma proposta de implementação a partir do novembro negro do ifba. **Holos** [online]. 2017, 2, 349-359. Edição: 1518-1634. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=481554847025>. Acesso em: 4 jul. 2024.

OLIVEIRA, D. B.; COSTA, T. T. Autoafirmação racial de jovens negras no projeto Abaetê Criolo: caminhos para a equidade de gênero e de raça em contextos interseccionais a partir da Lei n.

10.639/2003. **Revista Direito**. 2022, v. 18, n. 2, e2222. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2317-6172202222.

OLIVEIRA, M. G.; SILVA, P. V. B. Educação Étnico-Racial e Formação Inicial de Professores: a recepção da Lei 10.639/03. **Educação & Realidade**, 42(1), 2017, 183–196. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2175-623661123. Acesso em : 27. Nov. 2023.

OLIVEIRA, C. M.; CAMPOS, L. L.; NOVATO, G. L. Lei Federal 10.639/03: O Ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira em Vitória da Conquista - BA. in: VII Colóquio do Museu Pedagógico, 2007. Vitória da Conquista - BA. **Anais** do VII Colóquio do Museu Pedagógico. Vitória da Conquista, 2007. p. 151-156.

PAULA, B. X.; GUIMARÃES, S. 10 anos da lei federal nº 10.639/2003 e a formação de professores: uma leitura de pesquisas científicas. **Educação e Pesquisa.** 2014, v. 40, n. 2, pp. 435-448. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1517-97022014061517.

PMVC - **Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista**, Bahia. Disponível em: <https://www.pmvc.ba.gov.br/conquista-tem-o-maior-ideb-entre-os-municipios-baianos-com-mais-de-100-mil-habitantes-incluindo-a-capital/>. Acesso em: 4 jul. 2024.

SANTANA, J. V. J.; MOREIRA, M. A. A implementação da Lei 10.639/03 no município de Vitória da Conquista/BA: tensões, limites e possibilidades. In: XXII Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste -EPENN -, 2014, Natal-RN. **Anais** do XXII Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste - EPENN. Natal-RN: Editora da UFRN, 2014. p. 1-16.

SENRA, A. O.; MOREIRA, M. A.; SANTOS, C. M. África, Brasil e as transformações no ENEM: a Lei no 10.639/2003. Ensaio: **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, 25(97), 2017, 992–1013. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-40362017002501041. Acesso em 26. Nov. 2023

SOUZA FILHO, E. F, MARTINS E. Contribuições da teoria histórico-cultural para a compreensão das questões raciais na educação escolar. **Educ Pesqui** [Internet]. 2022;48:e239195. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248239195. Acesso em: 02. Dez. 2023.

SOUZA, J. B.; SANTOS, J. J. R.; EUGÊNIO, B. G. Avanços e desafios no processo de implementação da Lei 10639/03 na Rede Municipal de Ensino de Jequié-Ba: os discursos do campo recontextualizador oficial. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 11, n. 18, p. 177-197, 2014. Disponível em:<https://periodicos2.uesb. br/index.php/praxis/article/view/806>. Acesso em: 4 jul. 2024.

SOUZA, J. B. Avanços e desafios no processo de implementação e inclusão da lei 10.639/2003: um estudo na rede municipal de ensino de Jequié/BA. **Educon**, Aracaju, Volume 10, n. 01, p.1-13, set/2016. Disponivel em: <http://anais. educonse.com.br/2016/avancos_e_desafios_no_processo_de_implementacao_e_inclusao_da_lei.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2024.

Racismo institucional e práticas antirracistas na Educação Básica: uma análise institucional

Josilene Fernandes Sales[1]
Eleonora Vaccarezza Santos[2]
Diego Ramon Souza Pereira[3]

Introdução

A proposta metodológica utilizada na pesquisa sobre racismo institucional e práticas antirracistas na Educação Básica foi fundamentada na leitura da obra "O Fascismo da Cor: uma radiografia do racismo nacional", de Muniz Sodré (2023), e no artigo referente ao trabalho de pesquisa de mestrado intitulado "O Racismo Institucional e seus contornos na Educação Básica", das autoras Flávia Gileno Ribeiro e Candida Soares da Costa (2017). A leitura da obra de Muniz Sodré possibilitou a compreensão do conceito de racismo estrutural e estruturante, bem como da estrutura tridimensional do racismo nas formas de ideologias, práticas e estruturas racistas, conceitos que coadunam com a análise da prática do racismo institucional observado em diversos segmentos da sociedade, sobretudo na educação.

Para Muniz Sodré, "o racismo é uma movimentação sensível, não coerente, humanamente negativa e anacrônica" (Sodré, 2023, p. 24). Tal compreensão possibilitou uma análise mais apurada das práticas racistas no cotidiano escolar, de maneira materializada e

[1] Especialização em Gênero, Raça, Etnia e Sexualidades na Formação de Educadores/as (UNEB). Licenciada em Letras (UCSAL)l: josysales1517@gmail.com
[2] Graduação em Psicologia (Faculdade Pio Décimo). Mestrado em Psicologia Social (UFS). Doutorado em Psicologia (UFBA).
[3] Graduação Licenciatura e Bacharelado em Ciências Sociais (UFS). Especialização em Antropologia com ênfase em culturas afro-brasileiras (UESB). Mestrado em Ciências Sociais (UFBA). Doutor em Sociologia (UFSCar).

naturalizada pelo racismo institucional social vigente e contemporâneo.

Em relação ao artigo das autoras em epígrafe, publicado na revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros (ABPN) em 2017, este contribuiu para a pesquisa na elucidação do ponto de vista prático das formas de racismo institucional no cotidiano escolar, considerando a observação da ausência de políticas públicas educacionais oriundas do Estado que possibilitem oportunidades e equidade na educação básica. Para as autoras, o racismo institucional na educação básica é difícil de ser evidenciado: "Encontra-se atuante na inadequada condução das políticas públicas, nas práticas de gestão e pedagógicas que produzem resultados diferentes para diferentes segmentos raciais" (Ribeiro; Costa, 2017, p. 15).

Neste sentido, qualquer semelhança tornaria-se mera coincidência, tendo em vista que a proposta metodológica para o presente estudo foi baseada em uma abordagem qualitativa, que utilizou alguns elementos etnográficos de investigação, como observação de práticas pedagógicas e análise documental, tais como portarias, matrizes curriculares, dados do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), índice de aprovação no ENEM e projetos premiados da unidade escolar pelos editais Jorge Conceição (2021) e Makota Valdina (2023).

Com isso, foi observado e constatado a não implementação da Lei nº 10.639/2003 nos planejamentos pedagógicos da escola no primeiro período pesquisado (2002 a 2012), a partir da leitura e análise do PPP – Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar pesquisada, bem como da leitura aprofundada do livro publicado como produto final do projeto premiado pelo Edital Jorge Conceição (2021), elaborado na própria escola. Trata-se de uma coletânea da juventude negra, representada pelos autores e estudantes do ensino fundamental e médio da escola pesquisada.

A referida publicação mostra como a história do negro no Brasil, o racismo e a religiosidade se interseccionam com as narrativas dos estudantes do colégio pesquisado, reforçando ainda

mais a necessidade de uma educação antirracista e para as relações étnico-raciais no contexto escolar.

Sendo assim, esta comunicação teve por objetivo identificar o racismo institucional a partir da análise dos dados acessados e dos resultados dos índices de aprovação, reprovação e evasão, bem como das metas não alcançadas por falta de políticas de gerenciamento e acompanhamento dos processos pedagógicos internos, assim como pela ausência de políticas públicas oriundas do órgão central (Secretaria de Educação), no período analisado entre 2002 e 2012.

Objetivou-se também identificar e evidenciar, no segundo período pesquisado (2013 a 2024), as mudanças na autoestima dos alunos, na identidade deles e da escola, a melhoria nos resultados de aprovação e redução da evasão da unidade pesquisada, metas alcançadas no IDEB, e fortalecimento das narrativas dos professores a partir da formação continuada com foco na implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008.

Tais mudanças, previstas nos planejamentos pedagógicos com a introdução de novas metodologias ativas, projetos interdisciplinares e projeto político-pedagógico com viés na temática antirracista, além da inserção das dez competências e habilidades previstas na BNCC – Base Nacional Comum Curricular, visam contribuir enormemente para a formação integral do público-alvo e para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, oportunizando a todos e todas equidade na educação.

Método

O presente estudo utiliza uma abordagem qualitativa para investigar a implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 nas escolas de educação básica, centrando-se nas práticas antirracistas e nos desafios impostos pelo racismo institucional. Para tanto, foram coletados dados a partir da análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola e de entrevistas com quatro

professores, permitindo uma compreensão aprofundada das percepções e experiências docentes ao longo das duas décadas pesquisadas.

A análise, realizada com o auxílio do software IRaMuTeQ, revelou cinco categorias fundamentais que delineiam a realidade escolar: infraestrutura, perfil docente e administrativo, perfil discente, desafios educacionais e a relação entre a escola e a comunidade.

Embora os resultados indiquem um reconhecimento crescente da importância da integração das leis nos planejamentos pedagógicos, persistem barreiras que dificultam a promoção efetiva da equidade racial. Assim, este estudo ressalta a urgência de um compromisso contínuo com a superação do racismo institucional e a criação de um ambiente educacional mais inclusivo e equitativo.

Amostra e Participantes

Foram inseridos no software e analisados como parte da amostra o Projeto Político-Pedagógico (PPP), alimentado e modificado ao longo dos períodos pesquisados, compreendendo duas décadas, de 2002 a 2024, entendendo que a extensão desse contexto se amplia para um período anterior ao delimitado, tendo em vista o racismo institucional, suas formas ideológicas, práticas e estruturas racistas no processo histórico e social brasileiro.

O principal documento adotado como fonte de pesquisa constitui uma amostragem eficaz e concreta por ser um documento construído coletivamente e de forma democrática, com compartilhamento nas escolhas e decisões a partir de uma escuta ativa e colaborativa. Da mesma forma, a entrevista aplicada aos professores também se configura como uma amostra significativa e representativa do coletivo que adota os procedimentos escritos neste PPP em suas práticas pedagógicas.

Para este estudo, ainda tivemos acesso ao Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) – Ensino Fundamental e

Médio, considerado marco da política curricular do Estado da Bahia, que pretende assegurar os princípios educacionais e os direitos de aprendizagem de todos os estudantes do território estadual.

Trata-se de um documento aberto, não prescritivo, que aspira incorporar inovações e atualizações pedagógicas advindas dos marcos legais e do arcabouço teórico-metodológico do currículo, no processo de implementação, considerando, também, aspectos identificados pelos segmentos da comunidade escolar.

O referido documento baliza as orientações no processo de implementação do Novo Ensino Médio, com base na Lei nº 13.415/2017, a qual também cria a política de fomento às escolas de Tempo Integral.

Os participantes entrevistados consideram o DCRB um importante aliado das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, por orientar os planejamentos dos professores de várias maneiras, como, por exemplo: apresentar diretrizes claras para a integração da educação antirracista e a valorização da cultura afro-brasileira e indígena, alinhando-se diretamente aos princípios das leis, fato que ajuda os educadores a compreenderem a importância de incluir essas temáticas em suas práticas.

O documento também delineia habilidades e competências específicas que devem ser desenvolvidas pelos estudantes, possibilitando aos professores planejar atividades que promovam a diversidade étnico-racial de forma prática e contextualizada.

Este documento, segundo os participantes, também propõe ações de formação continuada para os docentes, abordando a temática racial e antiracista, a qual dialoga diretamente com o objetivo desta pesquisa no que tange à capacitação dos professores para a implementação das leis com mais segurança e conhecimento.

Ainda com base nas falas dos participantes, o documento estimula projetos interdisciplinares que estão conectados às leis em diversas áreas do conhecimento, em prol de uma educação antirracista, enriquecendo o aprendizado e a discussão sobre raça, cultura e história. Através da valorização da diversidade, incentiva

práticas que respeitam e celebram a pluralidade cultural, contribuindo para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo.

Por fim, o DCRB sugere mecanismos de monitoramento e avaliação que permitem às escolas acompanhar a implementação das leis e o impacto das práticas pedagógicas nos estudantes, ajustando estratégias conforme necessário, além de orientar quanto à utilização de referências e materiais didáticos que abordem a história e a cultura afro-brasileira e indígena.

Também foram acessados planejamentos dos professores através do Sistema de Gestão da Educação (SIGEDUC), que visa gerenciar a educação no Estado da Bahia. Observou-se, na maioria dos componentes curriculares, a ausência das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, bem como das 10 competências da BNCC, com suas respectivas habilidades relacionadas aos conteúdos pré-determinados nos segmentos e séries ofertados. Isso repercute na ausência da inserção das leis nos planejamentos individuais, como observado entre aqueles/as docentes mais resistentes à mudança, ainda hoje.

Estes profissionais da educação persistem em optar pelo conhecimento com base no protagonismo do herói branco, escamoteando a contribuição negra e a herança indígena para a construção da história do Brasil. Tal ação tem sido desconstruída a partir dos projetos interdisciplinares em curso na escola; contudo, nota-se a naturalização do racismo institucional a partir dessa resistência e do descumprimento das leis supracitadas, demonstrando despreparo da escola e de seus mecanismos de monitoramento acerca da implementação e cumprimento das mesmas.

Participantes

Compondo a amostra de informantes deste estudo, participaram quatro docentes, sendo que dois estiveram presentes na primeira fase escolar pesquisada, entre 2002 e 2012, e dois na

segunda fase, nos anos de 2013 a 2024. Os referidos informantes atuam nas áreas de Linguagem, Ciências Humanas, Exatas e da Natureza. Estes docente apresentam as seguintes características demográficas: participante 01: sexo masculino, cor parda, 28 anos de idade, heterossexual, pós-graduado e sem religião; participante 02: sexo feminino, cor preta, 25 anos, heterossexual, pós-graduada e de religião de matriz africana; participante 03: sexo feminino, cor preta, 43 anos, heterossexual, pós-graduado, religião pentecostal; e participante 04: sexo feminino, cor preta, 53 anos, heterossexual, pós-graduada, cristã.

Instrumentos

Aos profissionais entrevistados, foi submetido um questionário sociodemográfico. Neste sentido, foram elaboradas duas perguntas abertas para o roteiro de entrevistas, as quais dialogam com a proposta do PPP quanto à implementação das leis citadas neste documento. Para auxiliar na análise das entrevistas, foi utilizado o software Iramuteq (Pierre & Rautiner, 2010).

Também foi utilizada a coleta de informações do Censo Escolar Étnico-Racial, realizado no início do ano letivo de 2024, tendo sido observados registros referentes aos integrantes da comunidade escolar pesquisada, abrangendo os segmentos de estudantes, funcionários, professores, gestores e coordenadores.

A referida ação teve o objetivo de realizar uma análise comparativa entre a classificação racial nacional, realizada pelo IBGE, no último censo, e pela escola, assim como, a partir do resultado, fomentar e fortalecer as políticas do projeto internamente e o processo de formação de professores na temática étnico-racial, para, dessa forma, promover o letramento racial dos estudantes.

Neste sentido, a escola coletou, a partir de um formulário Google, os seguintes dados: no quesito raça, observou-se 1,9% para indígenas, 0,2% para autodeclarados de cor amarela, 44,6% para cor parda, 43,6% para cor preta e 9,7% para cor branca.

No quesito sexo, foi identificado 50,2% para masculino e 49,8% para feminino. No quesito religião, foram coletados os seguintes dados: 0,7% espírita, 5,7% de matriz africana, 13,9% católica, 41,3% sem religião, 34,7% evangélica e 3,7% outra religião.

Em relação ao bairro de residência do público participante do censo, 63,9% residem em São Gonçalo do Retiro e 36,1% em outros bairros.

Procedimentos

A referida coleta ocorreu entre os meses de março e junho de 2024, através do material físico do PPP - Projeto Político Pedagógico existente na biblioteca escolar e do arquivo virtual na coordenação pedagógica da unidade pesquisada.

Os dados do PPP foram coletados por meio de análise documental detalhada dos instrumentos disponíveis, incluindo plano de ação de gestão e planos de intervenção pedagógica, relatórios anuais. Também serviram como instrumentos de dados desta pesquisa atas de reuniões ampliadas com a gestão e livros de registros das atividades de coordenação que tratassem da pauta étnico-racial.

Toda essa coleta, aliada à entrevista realizada com os professores participantes, ajudou a identificar como o PPP influencia o ambiente escolar, as práticas pedagógicas e o desenvolvimento dos estudantes, bem como os contornos do racismo institucional a partir do não cumprimento ou cumprimento parcial das diretrizes previstas neste documento norteador.

A referida coleta também objetivou analisar e compreender a visão, missão, valores, objetivos educacionais e estratégias pedagógicas definidas pela escola, assim como observar se estes parâmetros estavam sendo cumpridos conforme a proposta do projeto político pedagógico, a qual propunha pensamento compartilhado, intencionalidade em suas ações e gerência de processos pedagógicos com responsabilidade da equipe do

magistério e da equipe gestora. Para tanto, foi realizada uma leitura aprofundada do PPP a fim de identificar as principais informações sobre a proposta educacional da instituição.

A inclusão de estudantes PCD e a educação integral, contemplando diversas dimensões previstas no currículo com vista ao atendimento à diversidade, também foi um dado observado. Assim como a dimensão afetiva, psicológica, social, política, econômica, cidadã, cognitiva, cultural, racial, sustentável, entre outras contempladas no processo de educação integral.

Por fim, foi realizada uma entrevista composta por duas perguntas, aplicadas a dois professores do período compreendido entre 2002 e 2012 e a mais dois professores presentes na escola a partir do segundo período, 2013 a 2024, com frequência ativa nos últimos cinco anos de atividades pedagógicas na unidade.

As referidas perguntas, aplicadas no formato de entrevista gravada, foram as seguintes:

1. Como você avalia o papel das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 na orientação e apoio aos projetos antirracistas na educação?

2. Que mudanças específicas você observou nos resultados educacionais ou no ambiente escolar após a implementação desses projetos?

Análise dos Dados

Após a seleção dos textos, foi realizado um trabalho de limpeza, no qual foram removidos elementos como gráficos, tabelas, símbolos e imagens. O objetivo era deixar o corpus apenas com o texto propriamente dito, facilitando a análise posterior. Com o corpus limpo, foi utilizado o software IRAMUTEQ para realizar a análise dos dados.

O programa dispõe de uma série de pacotes que visam à análise textual; especificamente, utilizou-se, para as questões abertas, a análise dos léxicos das palavras. Este tipo de análise é realizado através de repetidos testes de qui-quadrado, visando obter classes de segmentos de texto que, ao mesmo tempo em que

possuam vocabulário semelhante dentro delas, se distinguem das demais classes (Camargo & Justo, 2013), cujos resultados são descritos no tópico a seguir.

Essas informações foram então comparadas com dados obtidos de entrevistas semiestruturadas com quatro docentes da escola selecionados/as, a fim de contextualizar as práticas pedagógicas observadas com as diretrizes estabelecidas no PPP.

Todas as etapas do estudo foram conduzidas de acordo com as diretrizes éticas, incluindo o consentimento informado dos participantes das entrevistas e a garantia de anonimização dos dados do PPP. Para tanto, reconhece-se que as limitações incluem a representatividade da amostra em relação à totalidade de escolas que constituem o Núcleo Territorial Educacional onde estão situadas.

Trata-se do mesmo PPP iniciado em 2008, o qual sempre esteve acessível em um computador existente na sala dos professores, em uma pasta comum a todos, para que os docentes tivessem conhecimento do documento; contudo, as alterações sempre foram feitas pela coordenação pedagógica a partir de discussões e necessidades de mudanças propostas pelo grupo de professores da rede estadual de ensino, conforme alterações nos processos pedagógicos estabelecidos por portarias e decretos.

Nesta leitura aprofundada do PPP, foi dada ênfase a partes como: objetivos geral e específicos, planejamento, avaliação da aprendizagem, concepção curricular, metas da educação, valores a serem desenvolvidos, atitudes desejáveis, princípios metodológicos, referencial curricular e a parte da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Também foi feita uma análise comparativa com as informações obtidas a partir da análise crítica do PPP e das percepções dos professores em relação à implementação das Leis citadas, tendo sido constatado um movimento de mudança interdisciplinar na unidade escolar.

Critérios de inclusão ou exclusão

Foi realizada a análise do PPP para identificar, neste instrumento, procedimentos de construção de um currículo que atendesse à diversidade, sobretudo dos corpos dos estudantes negros e negras, que se movimentam neste currículo, bem como para perceber as lacunas e fragilidades dos processos pedagógicos ofertados ao público-alvo, os quais devem conter pilares alicerçados em formação continuada de professores, avaliação centrada na perspectiva do fortalecimento do ensino e da aprendizagem com métodos de recomposição da mesma, acompanhamento e monitoramento dos índices e indicadores de aprovação, reprovação e evasão, e a proposta de educação para as relações étnico-raciais.

Foram realizadas: remoção de palavras de baixa frequência e stopwords; segmentação do texto em Unidades de Contexto Elementar (UCEs); análise de clusters (classes): 1) aplicação de técnicas como análise de correspondência e clustering para identificar classes temáticas no corpus; 2) cada classe temática será composta por UCEs que compartilham semelhanças semânticas.

Resultados e Discussão

Projeto Político Pedagógico do ano (2002-2012)

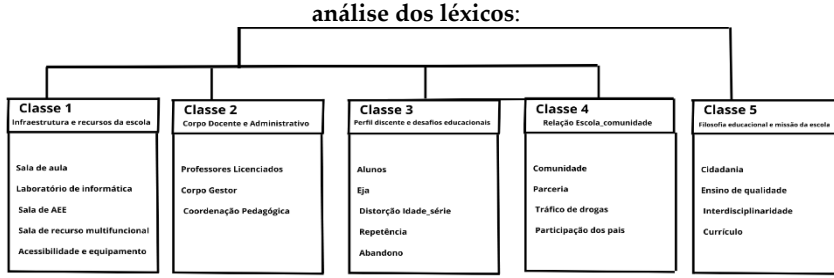
Tendo em vista que a pesquisadora não teve acesso a registros físicos do PPP no período de 2002 a 2012, devido às alterações feitas no formato online do mesmo instrumento ao longo dos períodos, como mencionado anteriormente, para esta etapa dos resultados e discussão, foram observados livros de atas finais, mapas de classes contendo notas e registros de professores, além de planos de curso e de aula dos/as docentes e resultados do IDEB da unidade.

Neste sentido, foi possível identificar consensos e dissensos na execução do Projeto Político Pedagógico de uma escola de Ensino Médio, Fundamental II e EJA – Educação de Jovens e Adultos da

rede estadual de ensino. Assim sendo, o texto foi submetido à análise dos léxicos para identificar suas dissonâncias e similaridades, ao que o programa retornou com os seguintes dados:

As Unidades de Contexto (UC's) foram divididas com base nos títulos e temas indicados no corpus. Cada unidade temática contém uma série de parágrafos que abordam um aspecto específico do Projeto Político Pedagógico da referida unidade escolar, os quais foram agrupados em classes conceituais, de modo que, a partir desta análise, foram identificadas cinco classes de palavras, representadas no dendrograma presente na Figura 1.

Figura 1. Dendrograma contendo as quatro classes identificadas durante a análise dos léxicos:



Classe 1 – Infraestrutura e Recursos da Escola

Esta classe engloba todos os aspectos físicos e estruturais da escola. Ela descreve detalhadamente as instalações disponíveis, como o número de salas, áreas de lazer, quadras esportivas, laboratórios de informática e outras facilidades físicas que compõem a escola. A inclusão de recursos de acessibilidade, como rampas e banheiros adaptados, também é mencionada, refletindo o compromisso com a inclusão. Os segmentos mais representativos incluem as seguintes passagens:

> Esta escola possui 12 salas de aula, uma diretoria, uma secretaria com banheiro, uma biblioteca, um laboratório de informática...(PPP. 2016, pg 12)

> Atendemos nossos estudantes incluindo a Lei de Acessibilidade 10090 2000 com rampas de acesso, banheiros alargados e adaptados... (PPP. 2010, p 12)

Contudo, é observado e relatado pela comunidade escolar que a infraestrutura impacta diretamente no desempenho escolar. Estudantes e professores relatam insatisfação com a arquitetura da escola, tendo em vista que a localização do prédio voltada para o poente faz com que os estudantes do turno vespertino sejam mais atingidos pelo calor e pelo desconforto em dias mais quentes.

A unidade também não possui ambientes de estudo adequados e modernos além das salas de aula, como, por exemplo, laboratórios de informática, ciências, física, teatro, auditório, nem uma quadra poliesportiva oficial.

A referida escola foi fundada em 1970 para atender a um público infantil, tendo sido posteriormente construída uma nova escola para atender ao público-alvo do Ensino Fundamental II e, posteriormente, do Ensino Médio.

Atualmente, a escola não possui uma infraestrutura adequada para atendimento ao público do Ensino Médio em tempo integral, necessitando de uma cozinha ampliada e profissional, melhores banheiros e vestiários, sala de música e educação artística, dentre outros ambientes adaptados, como sala de AEE e sala multifuncional mais adequadas.

Classe 2 – Corpo Docente e Administrativo

Esta classe está centrada na organização e funcionamento administrativo da escola. Ela trata da gestão pedagógica e administrativa, destacando o papel dos gestores, como a direção, vice-direção, e coordenação pedagógica.

> O corpo docente é composto por 29 profissionais sendo a maioria destes licenciados pelo curso de graduação... (PPP. 2024, pg 10)

> A gestão administrativa e pedagógica tem como atores a direção, vice - direção e coordenação pedagógica que orientam os processos educativos... (PPP. 2016, p 15).

Apesar de a escola possuir uma estrutura organizativa com corpo gestor e coordenação, ainda há lacunas, tendo em vista que uma escola de porte especial, com funcionamento em três turnos, necessita minimamente de duas vice-diretoras e duas coordenadoras, além de uma secretária escolar.

Atualmente, esta unidade dispõe de apenas uma vice-diretora, uma coordenadora pedagógica, uma secretária escolar, uma gestora e nenhum professor articulador.

Tal carência compromete enormemente os processos pedagógicos referentes ao acompanhamento da aprendizagem e intervenções no currículo para melhor atendimento ao público-alvo, assim como o atendimento às famílias.

A ausência de profissionais da área de serviço social e psicologia também compromete de forma contundente a proposta do Projeto Político-Pedagógico desta unidade pesquisada, tendo em vista que dimensões como afetiva, psicológica, econômica e social não são tratadas por profissionais específicos, sendo necessária a formação continuada dos docentes para suprir tais lacunas.

Também foi observado, no corpo administrativo desta unidade, um grau baixo de escolaridade, cujo PPP não sinaliza para o efetivo tratamento, tendo todos os funcionários apenas o Ensino Médio.

A escola também não promove capacitação para os servidores administrativos, sendo 21 funcionários, dentre os quais 9 são contratados em regime REDA e 13 são terceirizados.

A baixa escolaridade dos funcionários impacta no desperdício de materiais de suprimento, como papel de ofício e toner, em atrasos nas demandas administrativas, repetição de tarefas corriqueiras e sobrecarga de trabalho para a vice-direção e direção.

Devido ao fato de grande parte dos funcionários serem do bairro e não respeitarem a postura ética e profissional, muitas vezes se estabelecem conflitos entre funcionários, famílias e estudantes, com necessidade de mediação da gestão.

Logo, a necessidade e importância da capacitação para o profissional que trabalha na educação é indiscutível, a fim de que, neste ambiente diverso, possa estabelecer e conviver com a cultura da paz, onde a escuta ativa, respeito, disciplina e cultura colaborativa promovam um ambiente saudável e prazeroso para o ensino e a aprendizagem.

Classe 3 – Perfil Discente e Desafios Educacionais

Esta classe aborda o perfil socioeconômico e cultural dos alunos e da comunidade em torno da escola. Descreve a diversidade religiosa, as condições econômicas dos moradores e as expectativas em relação à escola.

> O corpo discente do Colégio Estadual Alberto Valença é composto em sua maioria por alunos oriundos de famílias de baixa renda… (pp. 2004, pg 14).

> É notada, com base em registros documentais, a distorção idade/série no ensino fundamental II, especialmente nas últimas séries...(pp. ano 2004, p 15).

Com base nos registros do PPP, a relação entre a origem socioeconômica dos estudantes desta unidade escolar e o baixo rendimento educacional é um fenômeno complexo que gera desafios significativos. Um deles é a distorção idade-série. Estudantes de famílias de baixa renda dessa escola e comunidade frequentemente enfrentam dificuldades que impactam seu desempenho escolar, como a falta de acesso a recursos educacionais, alimentação adequada e um ambiente de estudo favorável.

Essa realidade pode levar à repetência, agravando a distorção idade-série, em que alunos mais velhos estão em séries inadequadas para sua idade, o que pode resultar em desmotivação e evasão escolar, fato que é observado nesta unidade escolar ainda nos dias atuais, apesar de todo o empenho da equipe gestora,

coordenadores e professores, a partir do monitoramento dos processos pedagógicos e dos resultados dos estudantes.

Logo, há uma necessidade de que essas classes de palavras, identificadas e analisadas pelo programa IRAMUTEQ, dialoguem entre si neste instrumento norteador, haja vista que o racismo institucional, por sua vez, se manifesta nesse contexto por meio da marginalização de estudantes negros e indígenas, que muitas vezes enfrentam barreiras adicionais. A falta de representação e apoio pode levar a um sentimento de exclusão, impactando ainda mais o desempenho escolar. Para combater essa realidade, é fundamental promover um ambiente escolar inclusivo, que valorize a diversidade cultural e racial, garantindo que todos os alunos tenham oportunidades iguais de aprendizado e desenvolvimento.

Para a superação desses desafios, a equipe gestora, juntamente com a equipe do segmento de magistério, tem encontrado soluções a partir dos projetos interdisciplinares premiados por editais oriundos da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, os quais enfocam a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08.

Classe 4 – Relação Escola-Comunidade

Esta classe reflete os princípios orientadores da escola, incluindo sua missão, visão e valores. A ênfase está em formar cidadãos conscientes e críticos, comprometidos com a transformação social.

> A comunidade apresenta um perfil religioso diversificado, haja vista a existência de vários templos evangélicos, católicos e de matriz africana... (pp. ano 2010, pg 15).

> A escola está em constante busca pela parceria com a comunidade local… (pp. ano 2020, p 16).

Com base nessa classe de palavras, o programa IRAMUTEQ evidencia a necessidade de nortear o trabalho da equipe a partir da reflexão sobre como a escola pode estabelecer uma relação de

parceria com a comunidade, respeitando e valorizando sua diversidade religiosa, ao promover um diálogo aberto e inclusivo. É fundamental que a instituição reconheça a pluralidade de crenças e busque entender as diferentes perspectivas presentes nos templos religiosos do território em que a escola está sediada, como os neopentecostais, católicos e das tradições de matriz africana.

A missão da escola deve ser pautada na formação de cidadãos conscientes e críticos, comprometidos com a transformação social. Isso tem sido alcançado nesta escola ao integrar os princípios da justiça social e da solidariedade nos projetos educacionais, os quais estimulam os alunos a refletirem sobre seu papel na sociedade. Ao trabalhar em colaboração com a comunidade, a escola fortalece seu compromisso com a inclusão e a diversidade, preparando os estudantes para atuar de forma responsável e ética em um mundo plural.

Classe 5 – Filosofia Educacional e Missão da Escola

Esta classe se concentra nas diretrizes pedagógicas e curriculares da escola. O foco está na elaboração e execução do Projeto Político-Pedagógico (PPP), que orienta a prática educativa da instituição. Além disso, aborda a necessidade de adaptar o currículo para atender às demandas específicas dos alunos e promover a inclusão e a interdisciplinaridade.

> Assegurar a prática da cidadania, respeitando a identidade cultural do aluno através do resgate da sua ancestralidade... (PPP. ano 2010, pg 16).

> O atual momento histórico vivenciado no contexto escolar aponta para a necessidade de uma filosofia educacional que contemple as várias dimensões do ser humano... (PPP, ano 2020, pg 21).

Ao adotar uma filosofia educacional que valorize a inclusão e a diversidade, a escola não apenas educa, mas também forma cidadãos críticos e conscientes, preparados para desafiar as estruturas de opressão e contribuir para uma sociedade mais justa.

Nesse sentido, a filosofia educacional desempenha um papel crucial em contextos de desigualdade, pois orienta a missão da escola em prover justiça social e equidade. Contudo, em um cenário no qual as disparidades socioeconômicas e raciais persistem, a educação se torna um instrumento vital para a transformação social.

Ao analisar os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), não foi observado avanço, no período de uma década, nos níveis de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, tendo a escola pesquisada ficado abaixo da média nacional nesses componentes. Esses dados traduzem informações evidentes sobre desempenho acadêmico e indicadores socioeconômicos dos estudantes, o que dialoga com as classes de palavras de números 3 e 5 analisadas pelo programa IRAMUTEQ.

Os referidos dados puderam ser constatados e comparados por meio da análise de documentos como o PPP e o mapa de desempenho interno da Unidade Escolar em evidência, cujos indicadores socioeconômicos revelam que 25% dos estudantes pertencem à classe média baixa, 65% são oriundos de famílias pobres e de baixa renda e 10% vivem em condição de pobreza extrema. Observou-se ainda que apenas 45% desses estudantes possuem acesso à internet.

Com base na análise de documentos do PPP, como mapas de classe e atas de conselho de classe, identificou-se que, no primeiro período da pesquisa, o percentual de estudantes não alfabetizados no Ensino Fundamental II era de 25%, caindo para 10% no segundo período analisado. No mesmo recorte, o índice de reprovação equivalia a 30% nas séries iniciais (6º e 7º anos) e 10% nas séries finais (8º e 9º anos) do Ensino Fundamental II, além de 20% no 1º ano do Ensino Médio, 10% no 2º ano e 3% no 3º ano. No segundo período analisado, o percentual de reprovação no Ensino Fundamental II reduziu para 7%, caindo para 5% no 1º e 2º anos do Ensino Médio e chegando a 0% no 3º ano.

Conforme registros em livros de atas do primeiro período pesquisado, não foram identificadas orientações e procedimentos

voltados à inclusão dos conteúdos referentes ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, sendo encontradas apenas orientações sobre recuperação paralela processual. Esta era a única intervenção, restringindo-se ao sistema de dependência dos componentes curriculares, o que não garantia êxito ao final do ano letivo.

Como a dependência ocorria apenas no contraturno, muitos estudantes não retornavam à escola por diversos motivos, como a falta de alimentação em casa — ou, quando havia alimento, este demorava a ser preparado, inviabilizando a entrada em tempo hábil —, além da necessidade de cuidar de irmãos menores, entre outros fatores.

Nesse contexto, a distorção idade-série avançava como prova cabal do racismo institucional na educação básica. Ou seja, nesse período não havia um sistema de monitoramento para recomposição da aprendizagem institucionalizada, a partir de mecanismos de controle interno e externo. Essa era a realidade da maioria das escolas baianas no primeiro período da coleta de dados desta pesquisa (2002 a 2012).

Segundo relatos de docentes, embora esse período compreenda os primeiros dez anos de vigência das leis antirracistas, a escola realizou seu primeiro projeto apenas em 2010, sem vinculação direta às legislações, mas sim graças ao engajamento de uma professora militante. Foi inscrito o projeto interdisciplinar "Consciência Negra", cujo objetivo era promover a autoestima dos estudantes por meio do conhecimento histórico e do resgate da ancestralidade do povo negro.

O desafio enfrentado pela maioria do corpo docente, à época, era o de cumprir os 200 dias letivos, garantindo o conteúdo previsto para as séries. Relataram também haver alto índice de reprovação e evasão nas séries iniciais e finais dos três segmentos ofertados pela escola nesse período inicial da pesquisa, conforme os dados já apresentados.

Paradoxalmente, os professores entrevistados que atuaram nesse período inicial destacam, em suas falas, que as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 "oferecem às escolas a condição de

uma educação de excelência, alinhada a ações afirmativas que visam reduzir as desigualdades provocadas pelo racismo". Declararam ainda que "essas leis enriquecem os projetos antirracistas na educação, pois promovem discussões sobre o ensino antirracista e concretizam práticas pedagógicas sólidas com ações afirmativas e ampliação do conhecimento".

Por fim, concordam que a formação continuada para a educação antirracista é fundamental para o fortalecimento das narrativas docentes nessa temática, sendo considerada importante e significativa para a construção da autoestima dos alunos e para o combate ao racismo na escola e na sociedade.

Considerações finais

Este estudo investigou o Racismo Institucional e As Práticas Antirracistas na Educação Básica, com foco em uma escola de Ensino Fundamental, Médio e Educação para Jovens e Adultos em Salvador, Bahia. Os resultados evidenciam que mecanismos institucionalizados, como portarias e programas de progressão parcial, aliados à ausência de formação continuada para professores, comprometem as práticas pedagógicas e o aprendizado de estudantes racialmente diversos.

A análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola revelou cinco classes de fatores impactantes:

• Classe 1: infraestrutura, que, apesar de algumas melhorias, ainda carece de recursos essenciais como conectividade, equipamentos e espaços adequados para atividades;

• Classe 2: qualificação docente, em que, embora todos possuam graduação, a escassez de mestrados e a inexistência de doutorados demonstram fragilidades na formação continuada, afetando a qualidade do ensino;

• Classe 3: corpo discente majoritariamente afrodescendente e de baixa renda, enfrentando altos índices de vulnerabilidade. A distorção idade-série reflete falhas institucionais e descompasso no acompanhamento familiar, reproduzindo práticas racistas. A

evasão escolar, inicialmente consentida por algumas famílias e agravada pela pandemia, aponta a necessidade urgente de políticas que assegurem a permanência dos estudantes;
• Classe 4: relações escola-comunidade, que demonstram potencial de transformação social. A gestão tem promovido escuta ativa e cultura colaborativa, ampliando o engajamento das famílias. A valorização da identidade escolar, ao longo de cinco décadas, constitui-se como um ativo fundamental para a construção de um ambiente inclusivo;
• Classe 5: filosofia educacional, centrada na inclusão e nas diretrizes curriculares que atendem à diversidade. A implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 tem proporcionado avanços significativos ao integrar a história e a cultura afro-brasileira e indígena no currículo.

Apesar desses progressos, a pesquisa revela desafios persistentes e resistências que ainda precisam ser superados. Torna-se fundamental monitorar e avaliar continuamente a efetividade das políticas, de modo a assegurar que as práticas antirracistas não apenas sejam implementadas, mas também sustentadas e ampliadas.

Como desdobramentos, propõem-se novas linhas de investigação, tais como: análises longitudinais sobre os impactos das leis em diferentes contextos escolares; aprofundamento na formação docente para o enfrentamento do racismo institucional; e exploração de estratégias pedagógicas inovadoras que ampliem a inclusão.

Em síntese, a educação básica é um pilar na construção de uma sociedade mais justa. O enfrentamento ao racismo institucional demanda um compromisso coletivo e contínuo, garantindo a todos os estudantes oportunidades reais de alcançar seu pleno potencial. A implementação efetiva das leis e o investimento em pesquisa constituem passos indispensáveis para consolidar um sistema educacional que respeite e reflita a diversidade cultural da sociedade brasileira.

Referências

ALMEIDA, S. L. **Racismo estrutural** -- São Paulo: Sueli. Carneiro; Pólen, 2019. (Feminismos Plurais / coordenação de Djamila Ribeiro).

BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. (Feminismos Plurais / coordenação de Djamila Ribeiro).

CAVALLEIRO, E dos S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. Paulo: Contexto, 2024.

GIL, A. C. **Como elaborar projeto de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

LAVILLE, C; DIONNE, J.A. Construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas. Porto Alegre: Ed.Artes Médicas Sul; Belo Horizonte: Ed.UFMG, 1999.

PINHEIRO, B. C. S. **Como ser um educador antirracista.** São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

PINHEIRO, B. C. S. **História Pretas das coisas**: 50 Invenções científico-tecnológicas de pessoas negras. São Paulo: Livraria da Física, 2021.

RIBEIRO, F. G. **O racismo institucional e seus contornos na educação básica**. Revista da ABPN.10, n.24.nov.2017-fev.2018.

SANTOS, E. V. **Quem é bonito é bom**: Interação entre estereótipos raciais e atratividade física facial em tarefas de julgamento moral / 2023.il. Tese de doutorado-Programa de Pós Graduação em Psicologia do Instituto de Psicologia da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023.

SODRÉ, M. **O facismo da cor**: uma radiografia do racismo nacional. Petrópolis, Vozes, 2023.

Políticas de Ações Afirmativas e Ensino Superior: a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia no contexto de democratização da educação

Kleyne Janne Costa de Souza[1]
Taís Lima Costa[2]
Luciene Assunção da Silva[3]

Introdução

No Brasil, o sistema educacional tem suas origens no período colonial, marcado pela reprodução de práticas de exclusão e desigualdades sociais, sustentadas pela classe social, raça/etnia e gênero. O acesso à educação formal era restrito a uma pequena camada da população, privilegiando homens brancos e ricos. A gravidade desse quadro se evidencia, sobretudo, quando se analisa o acesso aos diferentes níveis educacionais (Bottoni; Sardano; Costa Filho, 2013).

Ao examinar o desenvolvimento da educação superior, foco deste trabalho, Silva (2018) conclui que os mecanismos de desigualdade vão além das restrições legais, incorporando elementos estruturais do funcionamento das instituições, que sistematicamente excluem a população negra, indígena, quilombola e outros grupos historicamente subalternizados. Esse

[1] Doutoranda em Antropologia (PPGA/UFBA); Mestra em Política Social eTerritórios (POSTERR/UFRB); Especialização em Gênero, Raça, Etnia e Sexualidade na formação de Educadores/as (UNEB)., Graduação em Serviço Social (UFRB).
[2] Mestra em Educação: Conhecimento e Inclusão Social (UFMG). Especialização em Gênero, Raça, Etnia e Sexualidade na formação de Educadores/as (UNEB).,. Graduação em Serviço Social (UFRB).
[3] Professora (UNEB – Campus XIII), doutoranda em Difusão do Conhecimento (UFBA). luasilva@uneb.br

processo reafirma uma hierarquização dos saberes, que valida determinados conhecimentos enquanto desqualifica outros.

No contexto brasileiro, Silva (2018) destaca o racismo científico como um marcador central a ser considerado na análise do sistema educacional. O autor o descreve da seguinte forma:

> práticas acadêmicas e intelectuais, a partir da reelaboração das teorias raciais europeias, que consolidam narrativas que fundamentam políticas de valorização do branqueamento do país, fundamentado pelas "convicções" científicas de inferioridade negra e indígena e de superioridade branco-europeia (Silva, 2018, p. 236).

Nas últimas décadas, observa-se o surgimento de tensionamentos em torno de mudanças epistemológicas e do perfil universitário, impulsionados pelas pressões de diferentes movimentos sociais, em especial do Movimento Negro (Gomes, 2020). Fruto das lutas históricas pela democratização das universidades, foram elaboradas e implementadas políticas de ações afirmativas, voltadas a garantir o acesso, a permanência e a pós-permanência de estudantes negros e negras (Santos, 2009).

A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) foi criada nesse contexto de ampliação do ensino superior público, respondendo a antigas demandas da população do Recôncavo Baiano, que, por muito tempo, precisou deslocar-se até Salvador para cursar esse nível educacional, enfrentando custos elevados e barreiras de permanência. Com a criação da UFRB, o ingresso e a continuidade dos estudos tornaram-se mais próximos e viáveis para os jovens da região.

Este trabalho tem como foco compreender a relação entre as políticas de ações afirmativas e a UFRB, formulando a seguinte pergunta geradora: *Como ocorreu a implantação das políticas de ações afirmativas na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)?*

O objetivo geral consiste em analisar o processo de implantação das políticas de ações afirmativas na UFRB. Como objetivos específicos, propõe-se:

1. Investigar o histórico das políticas de ações afirmativas na universidade;
2. Verificar quais medidas de ações afirmativas foram implementadas pela instituição;
3. Analisar os desafios e perspectivas atuais dessas políticas no contexto da UFRB.

A relevância da pesquisa se justifica pela necessidade de avaliar continuamente as políticas públicas, uma vez que sua construção é processual e requer ajustes constantes frente às demandas emergentes. Justifica-se, ainda, pelo pertencimento das pesquisadoras ao público beneficiário dessas ações: o acesso ao ensino superior só foi possível por meio das políticas de cotas e do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), responsável por ampliar a oferta de cursos na então jovem UFRB. Ademais, a permanência material contou com o apoio do Programa de Permanência Qualificada, evidenciando o papel estruturante dessas políticas na trajetória acadêmica.

Discussão Teórico-Metodológica

Desigualdades sociais, racismo e formação sociohistórica do Brasil: os caminhos para o acesso à educação com equidade

O Brasil, constituído sob a introjeção de paradigmas eurocêntricos advindos das invasões coloniais, foi historicamente marcado por desigualdades estruturais alicerçadas em categorias como classe, raça e gênero. O modelo de sociedade tomado como ideal se baseava na branquitude, isto é, em uma ordem social na qual homens brancos e pertencentes à classe burguesa determinavam os padrões do que era considerado legítimo e aceitável, amparados pela hegemonia do catolicismo cristão.

Nesse sentido, Bento (2022, p. 28) ressalta a existência de um pacto de manutenção das desigualdades, o qual não apenas reafirmava, mas também naturalizava as relações hierárquicas

entre os diferentes grupos sociais, constituindo um dos fundamentos da sociedade brasileira:

> [...] foi no bojo do processo de colonização que se constitui a branquitude. Os europeus, brancos foram criando uma identidade comum que usou os africanos, negros, como principal contraste. A natureza desigual dessa relação permitiu que os brancos estipulassem e disseminassem o significado de si próprios e do outro através de projeções, exclusões, negações e atos de repressão.

Conforme Gonzalez (2020), as desigualdades no país têm um fator racial, o qual se reflete no mercado de trabalho, na distribuição de riquezas, nos níveis de escolaridade, na moradia, entre outros aspectos. Nesse sentido, Carneiro (2023) trabalha com o conceito de epistemicídio para compreender como a exclusão dos grupos sociais atua na reprodução de privilégios, tendo o acesso à educação como um dos principais pontos desse processo.

Segundo Carneiro (2023, p. 101),

> Quando o que está em jogo é assegurar privilégios e uma estrutura social hierarquizada segundo parâmetros raciais e de classe, o controle do acesso à educação é importantíssimo, uma vez que ela é parte do conjunto de oportunidades sociais que podem levar à equidade e à justiça social. É porque se pretendeu hierarquizar que não há como afirmar que a educação esteja baseada na equidade e na justiça social.

A partir destas autoras, nota-se que o racismo foi um dos pilares para hierarquizar os corpos e, assim, definir suas posições sociais. Retornando a Bento (2022), é possível identificar que o processo ocorre por vias legitimadas e em consenso não dito. Logo, o combate às causas precisa ser sistêmico, pois a mudança, além de simbólica, precisa ser material, ou seja, na elaboração de meios como políticas públicas que garantam a equidade para aqueles que foram historicamente excluídos.

No âmbito da educação, essas desigualdades se mostram latentes. Ao observar o percurso do negro no acesso à educação de qualidade, percebe-se que a exclusão dessa população dos espaços formais de aprendizagem é um projeto minuciosamente

arquitetado por uma sociedade que tem como pilares o racismo e a divisão de classes sociais. Ao cunhar o conceito de necropolítica, Mbembe (2016) faz uma análise dos conceitos de biopolítica e biopoder (Foucault, 1999) para promover a compreensão da realidade do negro. Para Mbembe (2016), esses conceitos não são suficientes para explicar o racismo, cuja ação está assentada no Estado, que constrói estratégias para a promoção de uma política de morte com o objetivo de destruir determinados grupos.

Isso pode ser comprovado ao analisar o histórico do acesso à educação para a população negra no Brasil e o papel do Estado em sua exclusão ou promoção. Por séculos, os aspectos ligados à cultura e à produção de conhecimento das pessoas negras foram criminalizados e, apesar de vivermos uma realidade contemporânea em que algumas questões foram superadas, outras ainda persistem.

Assim, fica explícito que a luta dos movimentos negros por equidade e dignidade ainda está longe de ter êxito total. Negros e negras têm sido proibidos de frequentar a escola e as universidades desde que esses espaços existem. A primeira lei, de 1837, afirma, justamente, que "os escravos e os pretos africanos, ainda que sejam livres ou libertos" (Brasil, 1837). Essa proibição antecede a falsa abolição; todavia, há vários exemplos de criminalização e impedimento de acesso a espaços acadêmicos para os negros, que não poderiam praticar seus cultos e ritos, nem estar nos espaços destinados apenas aos brancos. A Lei da Vadiagem exemplifica essa realidade de criminalização da capoeira, das rodas de samba e do candomblé, formas de produção de cultura e conhecimento.

O não acesso à educação para a população negra, como projeto de morte, evidencia o epistemicídio presente nos espaços acadêmicos. As universidades ainda contam com currículos eurocêntricos e um corpo docente majoritariamente branco. Segundo Ferreira et al. (2022), o perfil docente no Brasil é masculino e, principalmente, branco, sendo 53,79% de professores do sexo masculino e 76,67% autodeclarados brancos. Atualmente,

algumas universidades se destacam por estarem caminhando para a superação desse dado, como a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), que celebra a primeira reitora negra, a professora doutora Georgina Gonçalves dos Santos, e a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), que conta com um grande percentual de docentes negros. Todavia, ainda há muito a se caminhar. Acessar espaços de poder assegura, dentre outras coisas, o poder de fala e **de** construção de narrativas, e a universidade tem sido um instrumento essencial para a reprodução de estereótipos em relação à população negra. Grada Kilomba (2016) fala sobre a máscara do silenciamento, instrumento de tortura colonial que perdura subjetivamente, ancorado na colonialidade. Neste cenário, asonde as estruturas são pensadas para cala

> [...] a máscara representa o colonialismo como um todo. Ela simboliza políticas sádicas de conquista e dominação e seus regimes brutais de silenciamento dos(as) chamados(as) 'Outros(as)': Quem pode falar? O que acontece quando falamos? E sobre o que podemos falar? (Kilomba, 2016, p. 172).

A entrada de pessoas negras nas universidades, diante disso, é um vetor de transformação que desloca a palavra – ou seja, o poder de contar a história – do sujeito branco, de forma essencial, para o sujeito negro. A população negra, que já vem produzindo conhecimento de variadas formas, pode, pela primeira vez na história, empunhar a caneta que escreve sua própria história. Em um país onde a morte física e epistemológica tem constituído um projeto de Estado por tantos séculos, as políticas de ações afirmativas ganham um significado revolucionário, pois esse mesmo Estado que, até então, só promovia a destruição desse povo passa a caminhar no sentido de promover reparação. Vale ressaltar que se trata de uma caminhada longa, cuja linha de chegada ainda demorará a ser alcançada, mas estamos caminhando.

Políticas reparatórias no Brasil: a implantação das Políticas de Ações Afirmativas

A produção de conhecimento nos espaços formais de aprendizagem tem estado, ao longo da história, marcada pelas desigualdades no acesso e na permanência. Como mencionado anteriormente, nota-se que essa realidade tem determinantes bem definidos, como raça, classe e gênero. Assim, para uma mudança que garanta a equidade, são necessárias ações práticas e operacionais.

Dessa forma, as ações afirmativas, enquanto política, surgem para garantir que as desigualdades históricas sejam combatidas e superadas. Conforme Gomes, Silva e Brito (2021), elas são conquistas de processos de luta, principalmente do movimento negro, tendo um caráter educativo, que denunciava e propunha soluções para o problema enraizado na sociedade brasileira: o racismo. Para isso, a educação era pauta primordial na instrumentalização da igualdade.

> A reivindicação por uma educação democrática, como uma das estratégias de combate ao racismo, sempre foi um dos temas centrais das lutas do movimento negro do passado e do presente. Podemos observar como ela comparece nas pautas das várias organizações negras do século XX, sempre acompanhada da denúncia de que as pessoas negras não acessavam a Educação Básica como um direito, de que a maioria das crianças negras não estava presente na escola básica e, quando conseguiam cursá-la, era sempre em situação de desvantagem quando comparadas com as brancas. Fazia parte dessas reivindicações, também, a constatação de que a juventude negra sequer colocava a Educação Superior no seu horizonte como possibilidade de estudo e de formação (Gomes, Silva; Brito, 2021, p. 2).

Assim, o movimento negro, em sua multiplicidade, ao longo da história, caminhou para evidenciar as desigualdades. Para isso, articulou-se enquanto grupos de estudo, culturais e em manifestações. Retomamos a discussão deste movimento social para falar sobre as Políticas de Ações Afirmativas no Brasil, pois o modelo aplicado no século XXI teve como marco gerador as

discussões que ocorreram na III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, em 2001, que aconteceu em Durban, na África do Sul, e contou com a participação e aprovação de integrantes do movimento negro, os quais garantiram que o Estado brasileiro assumisse a responsabilidade pela criação de políticas para a igualdade racial (Gomes; Silva; Brito, 2021; Colen, 2019).

A partir desses debates, foi possível que as pautas para a criação de estratégias que garantam o combate às desigualdades ganhassem visibilidade nacional e passassem a integrar a agenda política (Gomes, 2003). Dessa forma, corroboramos a definição de Gomes (2003, p. 222) sobre o significado das ações afirmativas:

> As ações afirmativas podem ser entendidas como um conjunto de políticas, ações e orientações públicas ou privadas, de caráter compulsório, facultativo ou voluntário que têm como objetivo corrigir as desigualdades historicamente impostas a determinados grupos sociais e/ou étnico/raciais com um histórico comprovado de discriminação e exclusão. Elas possuem um caráter emergencial e transitório. Sua continuidade dependerá sempre de avaliação constante e da comprovada mudança do quadro de discriminação que as originou. [...] A sua implementação carrega uma intenção explícita de mudança nas relações sociais, nos lugares ocupados pelos sujeitos que vivem processos de discriminação no interior da sociedade, na educação e na formação de quadros intelectuais e políticos. As ações afirmativas implicam, também, uma mudança de postura, de concepção e de estratégia. Trata-se de uma transformação de caráter político, cultural e pedagógico.

Como abordado por Gomes (2003), as ações afirmativas fazem parte de um conjunto maior de práticas, não se restringindo somente à Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, que é aplicada na educação, no mercado de trabalho, em concursos públicos, dentre outros espaços, e ultrapassam essa dimensão. Pensando na Educação Superior, foco deste trabalho, nota-se que as Políticas de Ações Afirmativas abriram meios para democratizar os espaços acadêmicos, colocando em evidência a forma como o conhecimento é produzido, ou seja, a lógica da

colonização do saber, bem como questionando o perfil dos corpos que ocupam seu interior (Gomes; Silva; Brito, 2021).

Aspectos teórico-metodológicos

Este estudo trata-se de uma pesquisa documental e bibliográfica, que tem por objetivo discutir o acesso da população negra à educação e, em especial, ao ensino superior, tendo como foco a experiência da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Quanto aos procedimentos, foi realizada pesquisa bibliográfica e documental, tendo como principais fontes a Plataforma SciELO e os repositórios institucionais de universidades públicas, em especial o da própria UFRB.

Esse estudo se orienta teoricamente pela perspectiva da interseccionalidade, que considera que as desigualdades operam sobre os sujeitos de acordo com suas múltiplas identidades, havendo uma interação entre os diversos aspectos que permeiam as identidades dos indivíduos (Crenshaw, 1989).

Resultados e Discussão

A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia no contexto de democratização da educação

A Educação Superior, assim como outras esferas sociais, foi afetada pelo sistema de opressões que vem reforçando as posições sociais de privilégio na sociedade; para isso, foi inicialmente estruturada para atender uma determinada camada populacional. Quando se verificam as localidades onde as universidades foram criadas antes dos anos 2000, percebe-se que estavam concentradas nas grandes capitais, sendo o Norte e o Nordeste as regiões com menor concentração de instituições (Brasil, 2014).

Na virada dos anos 2000, observou-se uma movimentação com vista a modificar a realidade supracitada, processo que teve

início com a reabertura da democratização do país, culminando na Constituição Federal de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, que reconheceu a educação como um direito social. Apesar de a Educação Básica ser considerada responsabilidade do Estado, foram adotadas medidas também para a democratização da Educação Superior e Técnica no país.

Salienta-se que a inclusão dessa pauta na agenda política ocorreu a partir de tensões levantadas pela sociedade civil organizada, manifestadas por meio dos movimentos sociais. Foi nesse contexto de efervescência que a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) foi criada.

A UFRB está localizada na região do Recôncavo Baiano, sendo criada a partir da Lei n.º 11.151, de 29 de julho de 2005. Com a finalidade de democratizar a Educação Superior gratuita para a população da região, a organização da Instituição foi estruturada a partir do modelo multicampi, contemplando sete municípios, com centros divididos de acordo com as áreas de conhecimento, que são: CCAAB – Centro de Ciências Ambientais, Agrárias e Biológicas e CETEC – Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas, localizados no município de Cruz das Almas; CAHL – Centro de Artes, Humanidades e Letras em Cachoeira e São Félix; CCS – Centro de Ciências da Saúde em Santo Antônio de Jesus; CFP – Centro de Formação de Professores em Amargosa; CECULT – Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas em Santo Amaro; CETENS – Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade em Feira de Santana (UFRB, 2022).

Conforme Colen (2019), a UFRB surge no período do debate sobre a democratização da educação, tendo como contexto favorável o momento de interiorização das Instituições de Ensino Federal, processo mediado pelo Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), em 2007. O Reuni possibilitou a

> expansão física, acadêmica e pedagógica das universidades públicas federais, as ações do programa incluem o aumento no número de vagas nos

> cursos de graduação, a ampliação de cursos noturnos, a promoção de estratégias pedagógicas no combate à evasão, entre outras ações (Colen, 2019, p. 61)

Porém a análise da democratização do Ensino Superior não pode ficar somente na criação da instituição, é necessário observar o acesso e permanência dos corpos antes marginalizados nos espaços universitários.

As Políticas de Ações Afirmativas na UFRB

A UFRB já surge com a proposta de aplicação das Políticas de Ações Afirmativas; por exemplo, verifica-se o reconhecimento da política de cotas, a qual teve como referência a "política institucional da UFBA, Resolução n.º 01/2004, em que a instituição contou em seus processos seletivos com a reserva de 45% de suas vagas para formandos do ensino médio público que se autodeclararam pretos, pardos e indígenas" (Costa, 2024, p. 60).

Além disso, a Universidade foi uma das pioneiras na criação de uma pró-reitoria que aborda assuntos estudantis e ações afirmativas conjuntamente, a Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROPAAE). Esta tem como objetivo:

> articular, formular e implementar políticas e práticas de democratização relativas ao ingresso, permanência e pós-permanência estudantil no ensino superior de forma dialógica e articulada com os vários segmentos contemplados por estas políticas, pondo em prática uma ação de co-responsabilidade e mutualidade no trato com as demandas da comunidade acadêmica. [Missão] Assegurar a execução de Políticas Afirmativas e Estudantis na UFRB, garantindo à comunidade acadêmica condições básicas para o desenvolvimento de suas potencialidades, visando a inserção cidadã, cooperativa, propositiva e solidária nos âmbitos cultural, político e econômico da sociedade e o desenvolvimento regional (UFRB, 2024, p. 1).

Se verificado o perfil dos estudantes que ingressam e estão na instituição, percebe-se que os objetivos iniciais dela estão se materializando, ou seja, atender a população que anteriormente

não tinha acesso à Educação Superior, a qual, como vimos nos tópicos acima, é formada majoritariamente por pessoas negras. De acordo com dados da própria UFRB, o seu corpo discente era formado, entre os anos de 2018 a 2019, por 81,8% de autodeclarados negros, 57,6% do sexo feminino, 92,3% nascidos no Estado da Bahia e 73,2% egressos de escolas públicas (UFRB, 2022).

Esses dados refletem esforços para a aplicação do quanto estabelecido nas legislações da Política de Reserva de Vagas e demonstram o reconhecimento de que, além do acesso, é necessário garantir condições objetivas para a permanência dos estudantes ingressantes. Para isso, a UFRB conta com o Programa de Permanência Qualificada (PPQ), vinculado à PROPAAE.

> O programa de permanência qualificada da UFRB atingiu um total de 1.825 bolsistas no ano de 2018. A maior parte dos estudantes bolsistas são mulheres, com um número que chega a 1.228 beneficiadas com o programa, um percentual de aproximadamente 67% em relação aos homens que são 597 beneficiários, ou seja, menos de 35% do total de bolsistas [...] Ao tratarmos da questão racial enquanto grupo que acessa as políticas de permanência, teremos um número equivalente à 969 pardos/as e 731 pretos/as auto-declarados/as (Fernandes; Santos, 2018, p. 6)

Como parte de uma política pública que necessita de orçamento, notamos que ela não consegue abranger todos os estudantes, tendo em vista a limitação financeira, por isso são realizados processos seletivos por meio de editais para seleção dos bolsistas.

Desafios e perspectivas atuais a materialização das Políticas de Ações Afirmativas: breves notas

Pensar e materializar uma universidade negra ainda é um grande desafio para os gestores públicos. As cotas raciais possibilitaram o acesso ao ensino superior para a população negra, todavia, debates ainda têm sido feitos acerca da

permanência nesse espaço que não teve seu projeto de existência pensado para esse grupo. A UFRB inova ao propor uma universidade cujas ações afirmativas são base desde sua criação, entretanto, ainda mantém a hegemonia do saber ao nascer atrelada à Universidade Federal da Bahia (Brito, 2012), instituição muito mais antiga e com um projeto de poder totalmente distinto do proposto para a universidade instalada no interior da Bahia.

Colen (2019, p. 124) afirma que

> De acordo com Mestre Roque, essas disputas em torno do projeto de universidade negra implementado na UFRB não se deram de forma harmônica, tendo em vista que a universidade é carregada de uma onda hegemonicamente branca, elitista e conservadora, que tenta sistematicamente manter os privilégios garantidos por meio de um ensino superior restrito a determinados grupos sociais.

A materialização das ações afirmativas perpassa a qualidade da existência dos sujeitos nas universidades. Sendo um espaço majoritariamente branco, com um corpo docente com esse perfil, e com currículos com bases eurocêntricas, a existência de pessoas negras nas universidades é atravessada pelo epistemicídio. Ao falar de permanência simbólica, Dyane Santos (2009) afirma que o estranhamento é algo presente no processo de filiação de estudantes negros no ensino superior, sendo aquele ambiente onde eles são considerados *outsiders.* Para além de lidar com a adaptação em um novo espaço, na vivência de uma nova experiência, estudantes negros tem que lidar com os efeitos do racismo em um espaço que não foi pensado para eles e que preserva o elitismo e as desigualdades sociais.

> De acordo com Mestre Roque, essas disputas em torno do projeto de universidade negra implementado na UFRB não se deram de forma harmônica, tendo em vista que a universidade é carregada de uma onda hegemonicamente branca, elitista e conservadora, que tenta sistematicamente manter os privilégios garantidos por meio de um ensino superior restrito a determinados grupos sociais (Santos, 2009, p. 75).

A presença de negros e negras nos cursos de ensino superior, circulando pelos espaços da universidade, propondo estratégias de enfrentamento e produzindo ciência centrada nas epistemologias negras incomoda deveras os sujeitos já integrados à universidade - estudantes, docentes e técnicos brancos (Colen, 2019). Natália Colen vai afirmar que, apesar de negra no corpo discente, a UFRB ainda é majoritariamente branca no corpo docente, tendo uma quantidade expressiva de professores oriundos das regiões sul e sudeste do Brasil, quando não estrangeiros. Esses professores têm uma bagagem de conhecimento centrados na branquitude, muitas vezes, como ressalta Colen, carecendo de noções básicas sobre temáticas emergentes na sociedade, como as desigualdades raciais.

Todavia, é importante destacar que, apesar de não ser maioria, a UFRB possui um número expressivo de docentes negros em comparação a outras instituições. Esses docentes são responsáveis por renovar as esperanças dos estudantes, que conseguem se ver ocupando um espaço que detém o poder da palavra e da construção de narrativas. A experiência particular das autoras é a de buscar, desde o início do curso de graduação, referências negras no corpo docente, bem como poder construir afetos colaborativos com esses docentes, que, em nossa experiência, foram, em sua maioria, mulheres negras.

Ao cabo, afirmamos que a presença de pessoas negras em espaços formais de educação de qualidade, especialmente nas universidades públicas, é contra-hegemônica e tem potencial de transformação social. Essas vozes negras têm a possibilidade de expressar seus saberes, suas perspectivas e seus conhecimentos, que não são novos, em um espaço que, por séculos, os excluiu deliberadamente. Os estudos realizados por estudantes negros são fontes essenciais para a compreensão da realidade social sob uma ótica até então ausente na academia, mas fundamental para a transformação da sociedade.

Considerações Finais

A análise sobre a implantação das políticas de ações afirmativas na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) evidencia que este processo é resultado direto das lutas históricas dos movimentos sociais, em especial do movimento negro, que, ao longo do tempo, tensionaram o Estado a reconhecer a necessidade de reparar desigualdades estruturais. A criação da UFRB, já concebida sob a lógica da democratização do ensino superior, representa um marco importante nesse caminho, sobretudo por ter integrado desde sua fundação políticas de cotas e iniciativas de permanência estudantil.

Constata-se, contudo, que os avanços obtidos não são suficientes para superar completamente as heranças de exclusão e silenciamento que estruturam o sistema educacional brasileiro. Embora a universidade tenha conseguido diversificar significativamente seu corpo discente, permanecem desafios relacionados à permanência material e simbólica dos estudantes negros e negras, bem como à necessária transformação curricular e à ampliação de um corpo docente mais representativo. O epistemicídio, ainda presente na predominância de saberes eurocêntricos e na hegemonia da branquitude nos espaços de poder, continua a tensionar o projeto de universidade popular e inclusiva.

Ao mesmo tempo, a experiência da UFRB demonstra que é possível instituir políticas que desestabilizem a ordem excludente do ensino superior e afirmem a centralidade da equidade racial como princípio estruturante. Os dados sobre o perfil discente da instituição revelam a potência transformadora dessas políticas, ao garantir que a população negra, pobre e oriunda de escolas públicas possa acessar e permanecer em um espaço historicamente restrito.

Assim, reforça-se que a consolidação das ações afirmativas requer continuidade, monitoramento e aperfeiçoamento, especialmente em um contexto político e econômico instável, no

qual os direitos conquistados estão em constante risco. Mais do que uma política emergencial, as ações afirmativas devem ser compreendidas como instrumentos permanentes de justiça social, capazes de deslocar a universidade de um espaço de reprodução de desigualdades para um território de produção plural de conhecimentos e de transformação social.

Portanto, a trajetória da UFRB não apenas exemplifica os impactos das políticas afirmativas no ensino superior, mas também aponta para a urgência de aprofundar tais medidas, garantindo que a democratização da universidade brasileira seja, de fato, um processo contínuo, inclusivo e comprometido com a reparação histórica.

Referências

BENTO, Maria Aparecida Silva. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BOTTONI, Andrea; SARDANO, Edélsio de J.; COSTA FILHO, Galileu B. da. Uma breve história da universidade no Brasil: de Dom João a Lula e os desafios atuais. In: COLOMBO, Sonia Simões (org.). **Gestão universitária: os caminhos para a excelência.** Porto Alegre: Penso, 2013. p. 19-42.

BRASIL**. A democratização e expansão da educação superior no país**: 2003-2014. Ministério da Educação, 2014. Disponível em:http://portal.mec. gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1 6762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192. Acesso em: 05 out. 2024.

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

BRASIL. **Lei n.º 11.151**, de 29 de julho de 2005. Cria a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2005.

BRASIL. **Lei nº 1, de 14 de janeiro de 1837**. Brasília, DF.

BRITO, Larisse Miranda de. **Os desafios, dilemas e possibilidades da atuação do serviço social na universidade**: a experiência da UFRB. Monografia (Graduação em Serviço Social). UFRB, Cachoeira-BA, 2012.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racionalidade**: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio Janeiro: Zahar, 2023.

COLEN, Natália Silva. **Uma universidade negra é possível?:** a criação da UFRB no contexto das políticas de ações afirmativas no Brasil. 2019. 143f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

COSTA, Taís Lima. **Em movimento**: trajetórias acadêmicas e de militâncias de mulheres negras egressas de cursos de graduação da UFRB. 2024. 135 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2024.

CRENSHAW, Kimberlé. A Interseccionalidade na Discriminação de Raça e Gênero. In: **Cruzamento**: raça e gênero, Painel 1, 1989.

DIAS, Lucimara R. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – LDB de 1961 à Lei 10.639 de 2003. In: ROMÃO, Geruse (Org). **História da Educação do Negro e outras histórias**. SECADI – MEC, Brasília, p. 46-64, 2005.

FERNANDES, Diogo Linhares; SANTOS, Dyane Brito Reis**. A (re) existência da política de ações afirmativas na UFRB diante das movimentações contrárias à educação.** Revista Latinoamericana de Estudios en Culturay Sociedad, v. 4, n. 3, set./ dez. 2018.

FERREIRA, Edimara M.; TEIXEIRA, Karla M; D.; FERREIRA, Marco A. M.. **Prevalência racial e de gênero no perfil de docentes do ensino superior.** Revista Katálysis, v. 25, p. 303-315, 2022.

GOMES, Nilma L. A força educativa e emancipatória do Movimento Negro em tempos de fragilidade democrática. **Revista Teias**, v. 21, n. 62, p. 360-371, jul./set. 2020.

GOMES, Nilma L. Ações afirmativas: dois projetos voltados para a juventude negra. In: SILVA, P.B; SILVÉRIO, V.R. (orgs). **Educação e ações afirmativas**: entre a justiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Instituo Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

GOMES, Nilma L.; SILVA, Paulo V. B. da; BRITO, José E. de. Ações afirmativas de promoção da igualdade racial na educação: lutas, conquistas e desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 42, p. 1-14, 2021.

GONZALEZ, Lélia. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano**: Ensaios, Intervenções e Diálogos. RIOS, Flávia; LIMA, Márcia (org.) Rio Janeiro: Zahar, 2020.

KILOMBA, Grada. A máscara. Cadernos de Literatura em Tradução, v. 1, n. 16, p. 171-180, 2016.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. Arte & ensaios, n. 32, p. 122-151, 2016.

SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para além das cotas:** a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa. 2009. 214f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SILVA, Nádia M. C. da. **Universidade no Brasil**: colonialismo, colonialidade e descolonização numa perspectiva negra. Revista Interinstitucional Artes de Educar, v. 3, n. 3, p. 233-257, out. 2017/ jan. 2018.

UFRB **Catálogo** UFRB. Cruz das Almas: Assessoria de Comunicação da UFRB, 2022.

UFRB. **Apresentação.** 2024. Disponível em: https://www.ufrb.edu. br/propaae/ institucional/54-conteudo/975-apresentacao. Acesso em: 06 out. 2024.

Diálogos multiculturais à luz da Filosofia Ubuntu: uma análise sobre o uso do currículo afrocentrado no fortalecimento da autonomia e da autoestima preta

Roseli de Jesus da Silva[1]
André Luiz Simões Pedreira[2]

Introdução

De todas as cores, traços e formas. De cabelos crespos, ondulados, cacheados ou black power. De pele retinta ou clara. Ricos ou pobres (muitos). Múltiplas são nossas identidades, narizes e bocas. Ao constatar essas características, é inevitável dizer que ser negro, assim como Neusa Santos Souza (1983, p. 77) afirmou: "não é uma condição dada, a priori. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro". Diante dessa postura de necessário reconhecimento, este artigo de revisão apresenta-se como uma análise sobre a importância da aplicação de abordagens pedagógicas descolonizadoras e afrocentradas para o fortalecimento da autonomia e da autoestima de crianças pretas no ambiente escolar. Essa perspectiva toma como parâmetro o uso de diálogos multiculturais por meio do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira à luz da filosofia africana Ubuntu.

Analisando o estado da arte deste artigo, foi possível identificar que pouco se fala sobre o uso da filosofia africana Ubuntu para uma educação mais humanizada e integrada em um

[1] Bacharel em Comunicação Social, com Habilitação em Jornalismo (UFS); Licenciada em História (UNEB). Especialista em Marketing Digital (FAVENI); Especialização em Gênero, Raça, Etnia e Sexualidades na Formação de Educadores/as (UNEB),; em Gestão Pública e em Serviço Social, Seguridade e Direitos Humanos (GRAN Faculdade). roselisilva.sq@gmail.com
[2] Doutor em Educação (UFRJ). Professor Adjunto de Filosofia e de Epistemologia (UNEB Campus XIV). andreluiz.pedreira@hotmail.com.

sentido de comunidade. Quando se pensa em pautas que versem sobre a articulação de diálogos multiculturais nos currículos escolares, essa interpretação se torna ainda mais escassa, o que evidencia a importância dessa temática no campo da educação. Buscando elucidar caminhos, a questão-problema deste artigo de revisão é identificar como a Lei 10.639/03 pode servir de base para a desconstrução do currículo tradicional e inspirar perspectivas decoloniais e afrocentradas por meio da Filosofia Ubuntu.

Entendendo essa abordagem, para solucionar a problemática deste artigo e superar os esvaziamentos encontrados no estado da arte, o objetivo geral é analisar como ideias inspiradas na Filosofia Ubuntu, numa perspectiva descolonizada e afrocentrada, podem ser utilizadas para o fortalecimento da autonomia e da autoestima de estudantes pretos. Para atingir esse objetivo central, algumas metas foram especificadas, pretendendo, primeiramente, conectar a filosofia Ubuntu ao papel de passaporte para a composição de diálogos multiculturais afroperspectivistas. Como segundo objetivo específico, este artigo busca evidenciar a importância da implementação da Lei 10.639/03 para a estruturação de um currículo decolonial e afrocentrado, ajudando a romper com estereótipos racistas em sala de aula. Em conclusão, o artigo propõe identificar o currículo afrocentrado e embasado na filosofia Ubuntu como ferramenta de resistência e consolidação da autonomia e da autoestima preta.

Partindo desse cenário, este artigo de revisão justifica-se ao sugerir retirar os ensinamentos africanos do obscurantismo e promover uma educação voltada para a propagação da autonomia e da autoestima de crianças pretas, que ainda têm sua identidade subjugada e silenciada. Ademais, a principal motivação que sustenta este artigo é propor uma reflexão sobre o Ensino de Cultura e História Afro-Brasileira, resgatando e dando protagonismo ao povo preto dentro de um cenário de educação afrocentrada e Ubuntu.

Tentando levantar o véu da invisibilidade que esconde nossa história e santifica a branquitude, este artigo de revisão sustenta-se

em três seções. A primeira trará o encaminhamento metodológico e o referencial teórico utilizado. A segunda parte apresentará os resultados e as discussões a partir dos objetivos específicos expostos nesta introdução. A conclusão indicará as principais observações da abordagem pretendida, mostrando que discutir essa temática pode ser o caminho para que, finalmente, pretos e pretas possam unir-se em coletivo, favorecendo o poder preto para nós e para os outros.

Aspectos metodológicos e referencial teórico

A temática abordada neste artigo foi desenvolvida utilizando o método de pesquisa bibliográfica. A escolha por essa metodologia permitiu identificar a bibliografia relevante tornada pública e disponível para consulta, além de avaliar quais problemáticas ainda precisam ser exploradas. Ao analisar a proposta deste artigo, foi viável identificar que o uso da revisão de literatura como instrumento de coleta de dados mostrou-se útil para organizar as abordagens trazidas pelos autores e construir uma sequência lógica pertinente à temática.

Dentro desse parâmetro, o artigo foi desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa, buscando identificar os efeitos do currículo afrocentrado Ubuntu, por meio do cumprimento da Lei 10.639/03, na construção da autonomia e da autoestima de estudantes pretos. Quanto à natureza, assumiu-se um caráter de pesquisa básica, na qual foram gerados novos conhecimentos acerca da temática explorada. Quanto aos objetivos, utilizou-se a pesquisa exploratória para sondar a problemática central e garantir a descoberta de novos conhecimentos científicos acerca do currículo afrocentrado Ubuntu. Ademais, o uso da pesquisa exploratória permitiu criar familiaridade com o conhecimento científico produzido anteriormente, possibilitando estabelecer um enquadramento direcionado à solução da problemática.

Para o levantamento do referencial teórico, tomou-se como ponto de partida o objeto de estudo direcionado para este artigo. A

definição das fontes teóricas de acordo com o objeto de estudo auxiliou na escolha das fontes mais adequadas para contemplar a abordagem deste artigo. A partir dessa estratégia, percebeu-se a necessidade de trazer autores que pudessem não apenas identificar o valor de um currículo decolonial, humanizado e afrocentrado, mas também contribuir para discussões relevantes acerca do fortalecimento da autonomia e da autoestima preta.

Tendo em vista essa abordagem, o referencial teórico perpassou inicialmente pelas ideias de Ramose (1999), Nogueira (2012) e Mahaye (2021). Em conjunto com esses autores, foi possível debater a filosofia Ubuntu e os diálogos multiculturais afroperspectivistas. Para trazer implicações, desafios e análises pertinentes acerca das teorias do currículo e sobre o uso do currículo decolonial e afrocentrado na quebra de estereótipos, foram considerados os autores Silva (1999), Gomes (2005; 2012) e Muller e Santos (2013). Fechando as abordagens teóricas, Cerqueira (2005), Munanga (2013) e Freire (1996) contribuíram para esclarecer sobre a restauração da autonomia preta, valorização da memória e respeito à liberdade. Mahaye (2021) ressurge neste trecho final, fazendo uma ponte com a filosofia Ubuntu e suas aplicações na educação.

Resultado e discussões

A Filosofia Ubuntu como passaporte para a composição de diálogos multiculturais afroperspectivistas

A elaboração de um currículo decolonial[3] e afrocentrado[4] movimenta-se em um trabalho articulado entre todos os sujeitos

[3] O termo surge como uma tentativa de ruptura com o colonialismo, período histórico marcado pela expansão das colônias, exploração e dominação dos povos, sobretudo da América Latina. O pensamento decolonial objetiva vencer a colonialidade, resistindo a padrões que marginalizam grupos sociais oprimidos historicamente. (Santana; Tedeschi, 2023).

[4] Um currículo afrocentrado ambienta-se a partir do conceito de afrocentricidade que objetiva valorizar a "diversidade racial; a desconstrução das desigualdades

que contemplam o espaço escolar, bem como o reconhecimento das limitações hipócritas e embranquecidas[5] do currículo e da prática pedagógica. Dentro dos desafios de construir uma agenda antirracista, focada no protagonismo concreto dos subalternizados, urge a necessidade de elaborar uma estrutura que consiga atender, de forma humana, as visões enfrentadas por esses indivíduos. Além disso, é necessário constituir um currículo que consiga ressignificar a passagem dos estudantes pretos no cenário escolar, despertando em cada um deles o sentido de pertencimento e o desejo de continuar mobilizando-se em favor da sua própria história.

Percebendo esses apontamentos, advém a visão da filosofia Ubuntu como passaporte para a composição de diálogos multiculturais afroperspectivistas. Mas antes é necessário esclarecer algumas compreensões acerca da palavra Ubuntu e suas raízes com o pensamento africano humanizado. Segundo Ramose (1999, p. 2), a palavra Ubuntu é melhor assimilada quando quebrantada em dois termos. O primeiro prefixo *Ubu-* compreende a ideia de existência do Ser Humano de forma integral, movimentada e contínua, advinda antes de qualquer manifestação particular. É basicamente tudo o que temos em comum como seres humanos. Esse sentido de existência é orientado por um desdobramento *-ntu*, que indica um modo de existência distinto e particular do Ser.

---

sociais e da ideia de periferia, ou seja, demonstrar que '[...] nenhum lugar deve ser visto como periférico.'" (Santos, 2010, p. 13-14 *apud* Torres e Jesus, 2018, p 12). Quando aplicada ao currículo, a afrocentricidade desperta consciência no aluno sobre as contribuições dos povos africanos, sua história, cultura e diversidade. (Torres/ Jesus, 2018).

[5] Um currículo embranquecido reforça a superioridade do pensamento branco nas escolas. Os privilégios dos brancos são oxigenados pelas relações de poder fruto do colonialismo. Na dimensão educacional, a manutenção de um currículo embranquecido ou pautado na branquitude reforça essa perspectiva arbitrária de que brancos são superiores aos negros, que por sua vez, são considerados menos inteligentes e mais sujeitos à dominação e controle. (Santana;Tedeschi, 2023).

Neste sentido, os termos *Ubu* e *ntu* não podem ser compreendidos de forma separada ou oposta, mas sim de forma integrada, reverberando em desdobramentos epistemológicos contínuos sobre a existência do próprio Ser. Em outras palavras, Ubuntu explica que estamos conectados em uma unicidade comum de desdobramentos epistemológicos e ontológicos, convivendo em uma realidade integrada que se transforma em constantes movimentos. É uma espiral verbal que respira conhecimento, existência humana e conexões comuns a todos os seres humanos.

Indo nesta linha de conhecimento, Nogueira (2012, p. 148) observa que a palavra Ubuntu pode ser traduzida também como "o que é comum a todas as pessoas", indicando um senso de humanidade conectado com a simplicidade da existência e nos elementos que compartilhamos em comum. Além disso, o autor destaca "a máxima zulu e xhosa, *umuntu ngumuntu ngabantu* (uma pessoa é uma pessoa através de outras pessoas)" (Nogueira, 2012, p. 148), para explicar que um ser humano só pode compreender a própria existência quando se reconhece através de outra pessoa. O autor explica ainda que não é possível se tornar um indivíduo completo quando ele não reconhece a existência do Ser no outro:

> A desumanização de outros seres humanos é um impedimento para o autoconhecimento e a capacidade de desfrutar de todas as nossas potencialidades humanas. O que significa que uma pessoa precisa estar inserida numa comunidade, trabalhando em prol de si e de outras pessoas (Nogueira, 2012, p. 148).

Acrescentando à discussão, o autor ainda reforça que o fazer Ubuntu pode partir de uma "ética afroperspectivista", com o intuito de produzir um "futuro dentro do presente". Ou seja, mesmo que a humanidade se mostre cada vez mais desumanizada, ainda podemos existir compartilhando a solidariedade, o legado e os conhecimentos experienciados por nossos ancestrais, integrando-se em uma constante troca de humanidade e

existências. Essa visão de mundo é compartilhada entre o povo africano Bantu[6], resumindo sua essência em comunidade:

> Com efeito, ubuntu como modo de existir é uma re-existência, uma forma afroperspectivista de configurar a vida humana coletivamente, trocando experiências, solidificando laços de apoio mútuo e aprendendo sempre com os outros. Um primeiro passo para essas práticas está no que o filósofo Ramose chama de polidiálogo, isto é, no lugar de ouvir e falar em busca de "vencer" um debate, podemos ouvir-falar sempre de uma maneira múltipla, sem necessidade de estabelecer consenso, sem necessidade de vencer disputas; mas, procurando atravessar os caminhos e encruzilhadas que a existência reserva com o entendimento que atravessar em companhia pode servir como uma maneira de tornar a vida mais bela, solidária (e porque não dizer, sem querer incorrer em clichês), feliz. Porque ubuntu significa que só posso ser feliz se as pessoas ao meu redor também estão felizes (Nogueira, 2012, p. 149-150).

Ao compreender esse contexto filosófico de unicidade e humanização do Ser, torna-se necessário traçar rotas afroperspectivistas em sala de aula. Para isso, faço uso das compreensões de Mahaye (2021) onde discute sobre a incorporação do Ubuntu no sistema educacional. Em conformidade com o autor, o primeiro passo para o estabelecimento do Ubuntu na educação é enxergar a escola como uma comunidade formada por laços coletivos. É a partir dessa compreensão que a filosofia africana se torna eficaz, promovendo e enxergando todos os membros que compõem a escola sem divisões de cor, raça ou diferenças, mas sim como indivíduos dotados de Ser, absorvendo uma postura humana e de compreensão do outro:

> O coletivismo associado à harmonia e cooperação significa trabalhar para o benefício do todo, baseado em uma visão de longo prazo, em vez do

[6] Os povos bantus ou bantos eram formados por grupos que habitavam a África Central nas regiões que integram hoje Camarões, Gabão, Congo, República Democrática do Congo, Uganda, Quênia, Tanzânia, Moçambique, Malauí, Zâmbia, Angola, Namíbia, Botsuana, Zimbábue, Suazilândia, Lesoto e África do Sul. A palavra bantu significa "pessoas", que apesar das diferenças étnicas, compartilhavam do mesmo tronco linguístico: o bantu. (Lima, 2024.).

> benefício de indivíduos em constante mudança. Aplicar os valores centrais do Ubuntu, como humanidade, cuidado, compartilhamento, respeito e compaixão, desenvolve o caráter humano dos alunos, tornando-os assim melhores líderes do amanhã em nosso mundo globalizado e rápido (Mahaye, 2021, p. 123).

Pensando em paralelo com a constituição de uma educação antirracista, o Ubuntu se encaixa neste ciclo de compartilhamento constante de respeito mútuo e dignidade, principalmente porque humaniza os indivíduos sem demarcação racial superior a outra. Assim como expõe o autor, o Ubuntu na educação transmite valores de "inclusividade, igualdade e justiça social em nosso sistema educacional" (Mahaye, 2021, p. 124), libertando as mentes dos oprimidos e promovendo a solidificação de relações mais humanas, inclusivas e respeitosas.

Partindo desse princípio humanizado, também é possível salientar compreensões dialógicas multiculturais, afinal, o Ubuntu também é sinônimo de respeito às ancestralidades compartilhadas pelo conhecimento africano. Quanto a esse entendimento, Mahaye (2021) fala que a construção de um ambiente multicultural requer habilidades e um olhar progressista quanto ao conteúdo. Além disso, o autor ressalta a importância do estabelecimento de um currículo multicultural que priorize a integração de ideias, dando atenção às contribuições em grupo e à formação de conhecimento coletivo. Em relação às técnicas que podem ser utilizadas, o autor dá encaminhamentos:

> Para compreender plenamente a importância do multiculturalismo na sala de aula, os educadores devem primeiro examinar minuciosamente suas próprias crenças culturais, valores e preconceitos. Então, os futuros educadores estão prontos para começar a aprender sobre outras culturas - se familiarizar com seus valores, tradições, estilos de comunicação, preferências de aprendizado, contribuições para a sociedade e padrões de relacionamento de seus futuros alunos. Embora parte dessa educação possa ser adquirida por meio da leitura sobre diversidade cultural, é difícil substituir completamente a interação genuína e o diálogo com membros das culturas dos alunos (Mahaye, 2021, p. 128).

Ademais, Mahaye (2021) ainda ressalta que a elaboração de um currículo multicultural e dialógico, que respeita às experiências históricas, grupos étnicos e culturas diversas, ajuda os alunos a romper com conhecimentos estereotipados, distorcidos e baseados em superficialidades que mais geram conflitos e distanciamentos do que aprendizados. É através dessa transformação do currículo que é possível consolidar a construção de um conhecimento mais humano, livre de desigualdades e mais harmonioso com as diferenças.

Implementação da Lei 10.639/03 e a construção de um currículo decolonial e afrocentrado na quebra de estereótipos

Aprofundando-se nas reflexões sobre o currículo, algumas observações podem ser levantadas, especialmente sobre quais perspectivas esse documento deve contemplar dentro do espaço escolar. Ao falar sobre o assunto, Silva (1999) verifica que o currículo não é puramente um compilado de conteúdos que o professor deve utilizar para ensinar seus alunos, mas sim um local de disputa onde diferentes grupos sociais devem ser inseridos e representados. De acordo com o autor, o currículo ainda cumpre um papel primordial na formação da identidade dos sujeitos, principalmente quando abandona teorias tradicionalistas que reforçam as relações de poder e as desigualdades sociais, para ser um palco de multiplicidade de ideias que valorizem uma educação crítica, equitativa e diversa.

Ainda sobre a perspectiva do currículo e refletindo de forma desconstruída sobre ele, Silva (1999) identifica que para desenvolver um currículo fluido, híbrido, cheio de nuances e que respeite as diversidades de corpos, a comunidade escolar deve adotar abordagens críticas que questionem padrões, se preocupando em entender o contexto social e os interesses dos indivíduos. Não obstante, apesar das ideações do autor, a realidade atual do currículo atravessa vivências diferentes do que é esperado, principalmente quando se pensa em um currículo focado na

educação antirracista. Vinte anos após a criação da Lei 10.639/03, as pautas pretas ainda continuam sendo trabalhadas de forma isolada, reforçando estereótipos raciais, sem a real promoção de uma educação antirracista, afrocentrada e contemplando todos os sujeitos que compõem o espaço escolar.

E essa não é uma percepção advinda do senso comum, mas sim uma compreensão confirmada através de uma pesquisa divulgada em 2023 pelo Geledés Instituto da Mulher Negra e Instituto Alana, onde concluiu que "o cenário de implementação da Lei ainda é crítico, revelando baixa institucionalização e alta resistência dos implementadores das políticas públicas" (Benedito; Carneiro; Portella, 2023, p.74). A pesquisa ainda traz dados mais alarmantes, observando que apenas uma em cada quatro Secretarias Municipais de Educação possuem uma área, equipe ou profissionais especializados para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Quando se fala em termos legais, somente "um em cada cinco municípios possui regulamentação específica sobre o ensino" (Benedito; Carneiro; Portella, 2023, p. 74).

Partindo das observações reveladas pelos autores através dos Institutos, é possível verificar que mesmo com pequenos avanços estabelecidos, principalmente com a implementação de políticas públicas e sociais para a correção do genocídio histórico causado contra pessoas negras no Brasil, a realidade nas escolas públicas e privadas se distancia de uma proposta afrocentrada. De acordo com Gomes (2012), existe um grande desafio em descolonizar a educação, apesar das infinitas denúncias para a quebra da rigidez curricular caracterizada por empobrecimento de conteúdos, baixo diálogo escolar fora da realidade dos estudantes, pouca reflexão acadêmica, bem como negação e silenciamento de culturas não-brancas.

Apesar desse contexto, a autora coloca um fio de esperança na pauta em discussão, observando que existem mudanças substanciais ocorrendo no horizonte dos currículos decoloniais. Segundo a estudiosa, nos últimos anos, tem surgido uma força entre as culturas negadas e silenciadas nos currículos devido às

mudanças nos processos hegemônicos e contra-hegemônicos de globalização. Esse novo ciclo de mudanças vem afetando os currículos, os sujeitos subalternizados pela história e os processos teóricos e práticos de se fazer o conhecimento, posicionando professores a refletir sobre a elaboração de um currículo que consiga responder às demandas sociais e políticas.

A respeito desse ponto de vista, é possível identificar a necessidade de descolonizar o currículo com a finalidade de valorizar as múltiplas diversidades dos indivíduos no campo escolar, especialmente dos grupos que sempre tiveram seu papel de protagonismo negado pelo racismo e pelo mito da democracia racial[7]. Em observação a essa análise, Muller e Santos (2013, p. 96) verificam que é essencial "recontar a história dos negros para reconstruir o imaginário sobre negros e negras", mas isso só é possível quando o espaço escolar, seus agentes e os conteúdos curriculares admitirem a lógica de discriminação, preconceito e estereótipos oxigenados pela valorização da branquitude e o apagamento de padrões culturais "não-brancos" existentes na sociedade. Ao reverberam essa ideia, as autoras observam que é preciso resgatar a história dos negros no Brasil, difundindo não apenas a inclusão de currículo decoloniais contra-hegemônicos, mas também a descolonização da prática pedagógica.

Em consonância com as autoras, Gomes (2005) constata que a escola só poderá avançar na elaboração de um currículo decolonial, diverso e que atenda a realidade dos estudantes, quando os

[7] O termo "democracia racial" é compreendido como um sistema social/racial desprovido de preconceito ou discriminação, ou seja, uma sociedade que não reconhece a existência do racismo. Essa visão surgiu um ano após a promulgação da Lei Áurea, em 1889, para reforçar a harmonia entre as raças; evitar movimentos contrários aos antigos senhores; eliminar políticas compensatórias; e isentar os ex-senhores de qualquer responsabilidade. O fato é que nunca existiu democracia racial no Brasil e muito menos uma relação benevolente entre escravizados e senhores. O termo foi utilizado como uma distração para ocultar os mecanismos de opressão contra a população negra da época e aprofundar ainda mais as desigualdades que se perpetuam até a atualidade. (Domingues, 2005).

educadores perceberem que o processo educacional é composto de elementos éticos, de múltiplas diversidades, identidades, sexualidades, culturas, relações raciais, dentre outras. Trabalhar novas estratégias de atuação no currículo compreende a construção coletiva, consciente e respeitosa de todos os indivíduos que constituem a comunidade escolar. No campo de combate ao racismo na escola, essa luta só poderá ser vencida quando rompermos com a hipocrisia de que não existe racismo na sociedade brasileira.

É por dentro dessa assimilação sobre a desconstrução do currículo e a importância de identificar as hipocrisias e os apagamentos da história e da cultura afro-brasileira, que se ambienta a relevância de se desconectar de um currículo embranquecido, genérico e preconceituoso. Quanto ao assunto, Gomes (2012) tece sobre romper com o silêncio da invisibilidade e da discriminação racial em conjunto com a Lei nº 10.639/03, não mais como uma disciplina com novos conteúdos, mas sim promovendo uma mudança cultural e política do currículo. Como a autora destaca, é preciso falar, discutir e gerar diálogos para promover processos de mudanças em favor de uma educação antirracista e da desestabilização de modelos epistemológicos dominantes do currículo escolar:

> Nesse sentido, a mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação anti-racista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o "falar" sobre a questão afro-brasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um "outro", conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala (Gomes, 2012, p. 105).

Ademais, a autora ressalta que essa nova forma de diálogo não deve ser passiva ou harmoniosa, mas sim conflituosa e divergente, insurgindo aberturas dialógicas onde o "'outro' deverá ter o direito à livre expressão da sua fala e de suas opiniões" (Gomes, 2012, p.

105). Essa estratégia de desconstrução curricular perpassa pelo reconhecimento da nossa igualdade enquanto sujeitos singulares que necessitam ter sua voz ouvida, para que se consiga protagonizar todas as suas multiplicidades de características, sejam elas de gênero, raça, idade ou nível socioeconômico. Pensando em um currículo decolonial e emancipatório, a autora compreende que:

> Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente. Compreender a naturalização das diferenças culturais entre grupos humanos por meio de sua codificação com a idéia de raça; entender a distorcida relocalização temporal das diferenças, de modo que tudo aquilo que é não-europeu é percebido como passado (Quijano, 2005) e compreender a ressignificação e politização do conceito de raça social no contexto brasileiro (Munanga e Gomes, 2006) são operações intelectuais necessárias a um processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira. Esse processo poderá, portanto, ajudar-nos a descolonizar os nossos currículos não só na educação básica, mas também nos cursos superiores (Gomes, 2012, p. 107-108).

Ao suplantar essa análise, alcança-se a percepção de que a consolidação de um currículo decolonial e afrocentrado na história, na cultura e nos contextos vivenciados pelos povos africanos advém de um trabalho que gere um novo olhar sobre a composição da escola e os territórios em disputa dentro desse enquadramento. Neste caso, não seria apenas um simples trabalho de implementação de epistemologias decoloniais, mas a tomada de consciência sobre o fazer pedagógico e a articulação dialógica entre os sujeitos que agrupam o espaço escolar, desde professores, alunos, ações coletivas, movimentos sociais e toda a comunidade.

O currículo afrocentrado e embasado na Filosofia Ubuntu como ferramenta de resistência e consolidação da autonomia e autoestima preta

De acordo com Cerqueira (2005), a escola é uma unidade de forte reforço de estereótipos, branqueamento e mestiçagem[8]. É neste ambiente que a criança preta pode ter a sua autoestima e identidade destruídas, principalmente quando "invisibiliza, minimiza ou recorta o processo histórico e cultural da criança negra através das ideologias (...)" (Cerqueira, 2005, p. 107). O resultado desse comportamento é o acúmulo de tensões que conduzem a exclusões, agressividade e desinteresse pelos estudos. Quanto ao sistema educacional, a autora continua:

> Estruturados a partir de uma ótima eurocêntrica, tendem a desprezar a identidade, a memória, a cultura e as referências da ancestralidade africana, produzindo e reproduzindo valores que postulam a superioridade cultural do branco/europeu, através de uma pedagogia narcisista, una, universalista, que não aceita ou respeita a diferença, transformando-a em desigualdade e em exclusão (Cerqueira, 2005, p. 108).

Essa observação também encontra caminhos nas discussões trazidas por Munanga (2013), identificando que o atraso na incorporação das heranças culturais africanas no sistema educacional vem promovendo sérias consequências negativas à população negra. Enquanto outras ascendências étnicas conquistam espaço no mercado de trabalho e nas universidades, jovens negros tem seu espaço cada vez menos representado, sendo empurrados para a pobreza, o analfabetismo, a violência e a evasão

[8] No Brasil, a mestiçagem ou miscigenação surgiu a partir do processo de dominação dos brancos portugueses sobre a negritude escravizada no país. A situação era reforçada pela "livre exploração da mulher negra escravizada" (Domingues, 2005, p. 124-125), distorcida como uma ação de promiscuidade entre negras e brancos. Não foi apenas a mistura entre raças/etnias ou a ausência de preconceito dos brancos, mas a sua dominação sobre os corpos dos negros, principalmente como estratégia de branqueamento da sociedade e satisfação sexual dos senhores. (Domingues, 2005).

escolar. Ademais, o autor ainda expõe que as consequências desse apagamento social não seriam apenas socioeconômicas, mas também psíquicas, ficando ausentes do sistema educativo formal e tendo sua memória intoxicada por todos os indivíduos que integram o ambiente escolar:

> A devolução dessa memória é importante não apenas para os alunos de ascendência africana, mas ainda para os alunos de outras ascendências étnicas, porque eles também tiveram seus aparelhos psíquicos afetados por uma educação envenenada. Além disso, essa memória não pertence apenas aos negros; ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual todos se alimentam cotidianamente é resultante das relações de todos os segmentos étnicos que por motivos históricos conhecidos foram obrigados a conviver desigualmente neste encontro de culturas e civilizações que é o Brasil atual (Munanga, 2013, p. 29).

Em observância a esse fato, é necessário constituir uma escola que consiga desenvolver uma militância de reconhecimento desses indivíduos em toda a sua plenitude. A fim de interromper esses danos causados pelo currículo embranquecido, Cerqueira (2005) expressa algumas considerações pertinentes, identificando que a resistência para fortalecimento da sua própria identidade é um passo em direção à autoaceitação e à autoestima. Esse caminho percorre a valorização da cultura da criança preta, o respeito à sua dignidade e a aceitação das suas vivências. É perceber, de forma amorosa, ética e humana, que a criança preta também é um indivíduo que faz parte desse coletivo escolar, capaz de constituir valores infinitos de bondade, conhecimento, personalidade, beleza e resistência:

> Resistir, para a criança negra, é um ato de amor, amor aos seus ideais, amor ao desejo de se ver estrela com todo o brilho e a energia que emanam do fundo do seu ser. Resistir, para a criança negra, é dar vazão ao desejo de se perceber sujeito ativo na construção de um mundo mais humano, é interagir com o cosmo, com a sua beleza negra, o potencial negro e seus valores morais e culturais também negros, é gritar ao mundo com toda a força do seu peito, "eu me amo e quero ser feliz" (Cerqueira, 2005, p. 113).

Pensando neste princípio de resistência e preservação do amor próprio para manutenção da sua autonomia, ressurge a ideia de um currículo afrocentrado e embasado na filosofia Ubuntu. No que se refere a esse aspecto, já foi compreendido que o Ubuntu é uma ferramenta de perpetuação do amor a si mesmo e pelo outro. Só é possível tornar-se humano de forma plena quando percebemos a humanidade do outro e respeitamos a sua existência. A partir disso, a filosofia africana pode adentrar no espectro de um currículo afrocentrado, principalmente quando prioriza o pertencimento, a história, os valores simbólicos, a ancestralidade e as singulares que nos cercam.

Em virtude desses aspectos, cabe pensar na elaboração de um currículo negro pautado neste princípio humano e afrorrenciado. Essa é uma perspectiva defendida por Mahaye (2021) onde ele observa que a educação desempenha um papel essencial na perpetuação da nossa humanidade e na criação de uma consciência encorajada e positiva. É através dessa tomada de consciência mais humana entre crianças e adultos, que se é possível promover "a recuperação e reconstrução de sua história, patrimônio cultural, identidade e personalidade" (Mahaye, 2021, p. 116). Ao pensar dessa forma, o autor evidencia como a incorporação do Ubuntu pode servir de caminho para a permanência de uma educação não só mais humana, como também fincada em valores que descortinam o apagamento histórico e cultural do povo preto. Mais na frente o autor delimita alguns direcionamentos:

> A escola deve incentivar os discentes a trabalhar cooperativamente através do compartilhamento e do engajamento com os outros na sala de aula. O Ubuntu nas escolas ou na educação é descrito como uma abordagem inclusiva que clama por dignidade e respeito em nossas relações mútuas com os outros na educação, sala de aula ou escola (Mahaye, 2021, p. 125).

Constatando essas conexões, detecta-se que um currículo afrocentrado pode e deve ser norteado dentro de um princípio que busque o amor próprio, o compromisso com a autonomia e com a restauração da autoestima, afinal, um dos papéis da educação é

permitir que seus estudantes conquistem seus espaços de pertencimento. Refletindo dessa forma, compartilho das ideias defendidas por Freire (1996) sobre a essencialidade do professor em respeitar a autonomia e a dignidade de cada aluno como um valor ético e intrínseco da tarefa do educador. Neste caso, para que o aluno consiga alcançar sua autonomia, é essencial que o professor respeite a curiosidade do educando pelo conhecimento, sem afogar a sua liberdade. Ademais, é com a liberdade de expressar sua inquietude, que os alunos conseguem quebrar pensamentos limitantes e admitir, até mesmo, as suas próprias transgressões éticas, rompendo com a hipocrisia e com estereótipos que subalternizam os sujeitos dentro da sala de aula:

> É neste sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos. É preciso deixar claro que a transgressão da eticidade jamais pode ser vista ou entendida como virtude, mas como ruptura com a decência. O que quero dizer é o seguinte: que alguém se torne machista, racista, classista, sei lá o quê, mas se assuma como transgressor da natureza humana. Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber (Freire, 1994, p. 31-32).

Em consonância com as discussões expostas até aqui, afunila-se um entendimento cada vez mais focado na importância de enfatizar memórias, histórias, culturas e diversidades dentro da prática pedagógica. Publicizar um currículo que tente evidenciar a recuperação dos corpos negros que ocupam as salas de aula é um caminho virtuoso em busca de uma educação mais humana e capaz de despertar a autonomia e a autoestima de estudantes pretos. É claro que, como enfatiza Munanga (2013), a implementação da Lei

10.639/03 por si só não é capaz de destruir preconceitos que estão enraizados na consciência humana e nos sistemas sociais, no entanto, é possível oferecer uma educação em que os indivíduos consigam "questionar os mitos de superioridade branca e de inferioridade negra neles introjetados pela cultura racista na qual foram socializados" (Munanga, 2013, p. 29). Ainda sobre esse cenário, o autor revela:

> Não se trata de recuperar uma memória que cuida apenas de nossas glórias, de nossos heróis e nossas heroínas, mas, sobretudo, de uma memória que busca a restauração de nossa história em sua plenitude, até nos momentos de insucesso e nos fatos que nos envergonham. Essa recuperação é como uma operação de desintoxicação mental, sem a qual não podemos reerguer a cabeça para apreender no mesmo pé de igualdade. A partir dessa recuperação, poderíamos facilmente equiparar a expressão cartesiana "penso, então sou e existo" à expressão "tenho a minha história e a minha identidade, então sou e existo" (Munanga, 2013, p. 29).

Sustentado neste princípio da memória, compreende-se que a elaboração de um currículo focado não apenas no renascimento da história negra pode orientar a restauração e a retomada da resistência negra em todos os ambientes da sociedade. Ademais, somado ao Ubuntu, um currículo afrocentrado pode promover mudanças impactantes que consolidam a autonomia e a autoestima preta, servindo também de base para a consolidação de indivíduos negros verdadeiramente conscientes de sua força étnica, cultural, social, histórica e política.

Conclusão

Tendo em vista os aspectos expostos, este artigo de revisão evidenciou a relevância da Filosofia Ubuntu como ferramenta para a consolidação de uma educação multicultural e antirracista dentro da prática de implementação da Lei 10.639/03. Através da revisão realizada, o artigo demonstrou a possibilidade de articular abordagens pedagógicas ubuntuistas à educação decolonial, sinalizando que existe uma coerência teórica entre ambos os

campos estudados. Ademais, o presente artigo expõe a possibilidade de consolidar um currículo que reconheça a diversidade de vivências presentes dentro de uma sala de aula.

Através dos dez autores selecionados para este artigo, é possível constatar que a elaboração de um currículo afrocentrado e Ubuntu pode ser um instrumento de alto nível em favor da luta antirracista e para o fortalecimento da autonomia e da autoestima preta. Além disso, o artigo apontou a importância de protagonizar a história da etnicidade negra por meio de uma filosofia humanizada, que respeite a ancestralidade e as narrativas que envolvem o cotidiano do povo negro. Assim, os resultados demonstram que a implementação de um currículo decolonial, focado na convergência de diversidades culturais, históricas e raciais, cria espaço para que as múltiplas identidades negras consolidem sua presença no ambiente escolar.

Além disso, interpreta-se que a revisão apresentada neste artigo pode contribuir para o rompimento de ideias eurocêntricas no processo de ensino-aprendizagem, provocando reflexões não apenas sobre a aplicação de um currículo afrocentrado, mas também sobre uma prática pedagógica que inclua dinâmicas de luta contra o racismo e os efeitos nocivos da branquitude na educação. Destaca-se, ainda, que, dentro do campo estudado, o currículo Ubuntu, entrelaçado com diálogos multiculturais afroperspectivistas, pode dignificar a figura de crianças pretas, respeitando seu percurso histórico e social, além de ressignificar sua imagem em um reforço contínuo em favor da sua negritude, autonomia e autoestima.

Diante do exposto, observa-se que esse processo revolucionário só ocorrerá quando as instituições escolares estiverem comprometidas em ampliar seu olhar sobre o currículo, identificando a necessidade de protagonizar todos os indivíduos que compõem o espaço escolar. Partindo desse viés, é possível construir um currículo eficaz e significativo, que perceba a urgência de combater estereótipos e de lutar contra as discriminações enraizadas na educação e na sociedade brasileira. Este, enfim, pode

representar o caminho para que pretos e pretas unam-se em coletivo, favorecendo o poder preto para nós e para os outros.

Referências

BENEDITO, B. S.; CARNEIRO, S.; PORTELLA, T. **Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira** / [organização Beatriz Soares Benedito, Suelaine Carneiro, Tânia Portella]. -- São Paulo, SP. Instituto Alana, 2023.

BRASIL. **Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 2003.

CERQUEIRA, Valdimarina Santos. **A construção da auto-estima da criança negra no cotidiano escolar**. In: *Negro e Educação: escola, identidades, cultura e políticas públicas* / organizado por Iolanda de Oliveira, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Regina Pahim Pinto – São Paulo: Ação Educativa, ANPEd, 2005.

DOMINGUES, Petrônio. O mito da democracia racial e a mestiçagem no Brasil (1889-1930). **Revista Diálogos Latino-americanos**. v. 10. 2005.

FREIRE, Paulo. ***Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*** / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura).

GOMES, Nilma Lino. **Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação**. In: MUNANGA, Kabengele. (Org). *Superando o Racismo na escola.* 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p.

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

LIMA, Laura Pereira. Menosprezada pela história, herança banto é um pilar central da formação do Brasil. **Jornal da USP**, fevereiro de 2024. Disponível em: https://jornal.usp.br/diversidade/menosprezada-pela-historia-heranca-banto-e-um-pilar-central-da-formacao-do-brasil/. Acesso em: 19 de agosto de 2024).

MAHAYE, Ngogi "Mgogi" **Emmanuel. A filosofia do Ubuntu na educação**. Revista Direito das Políticas Públicas, vol. 3, n. 2, jul./dez. 2021.

MULLER, Tânia Mara Pedroso; SANTOS, Jorge Luiz Rodrigues dos. **A presença/ausência da história e cultura negra na escola**. In: MULLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baia (org). *Relações Étnico-raciais e Diversidade*. Editora Alternativa, Niterói, 2013.

MUNANGA, Kabengele. **Educação e diversidade étnico-cultural: A importância da história do negro e da África no sistema educacional brasileiro**. In: MULLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baia (org). *Relações Étnico-raciais e Diversidade*. Editora Alternativa, Niterói, 2013.

NOGUERA, R. **Ubuntu como modo de existir: elementos gerais para uma ética afroperspectivista**. Revista da ABPN, v. 3, n. 6, p. 147-150, fev., 2012.

RAMOSE, Mogobe B. **African Philosophy through Ubuntu.** Harare: Mond Books, 1999, p. 49-66. Tradução para uso didático por Arnaldo Vasconcellos.

SANTANA, Izabel Cristina; TEDESCHI, Shirley Lizott. Formação de professores: Reverberando o currículo branco. **Revista ENSIN@ UFMS**, Três Lagoas/MS, v. 4, número especial, p. 69-84. dezembro, 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo** / Tomaz Tadeu da Silva. – Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 156p.

SOUSA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social** / Neusa Santos Sousa. – Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983. Coleção Tendências; v.4.

TORRES, Sirlei A.; JESUS, Leandro S. A lei nº 10.639/03 e o currículo afrocentrado: desafios e possibilidades da educação para as relações étnico-raciais. **Anais do IV Seminário Pensando Áfricas e suas diásporas**. NEABI – UFOP – Mariana/MG, vol. 1, n. 1 – jan/jun., 2018).

Educação Stem decolonial: desenvolvimento de jogos e podcasts com abordagem feminista e antirracista

Viviane Japiassú Viana[1]
Jerisnaldo Matos Lopes[2]

Introdução

Para Ingold (2015, apud Rocha, 2023), "apreender o mundo é percorrer um caminho", que pode acontecer dentro dos muros das escolas e das universidades, mas que também inclui as vivências de cada indivíduo, construindo uma perspectiva sobre a própria existência e a do outro. O antropólogo contrapõe os sentidos das palavras *educare* e *educere*, relatando que a primeira abriga o sentido mais formal da educação, na qual buscamos ensinar aos indivíduos incutindo neles padrões de conhecimento teórico, enquanto aprendem sentados dentro da sala de aula. Ailton Krenak (2022) critica essa perspectiva, na qual os recursos pedagógicos são utilizados para moldar pessoas, sem proporcionar-lhes liberdade para aprender a partir da exploração do mundo, abordagem de *educere*.

O líder indígena, imortalizado pela Academia Brasileira de Letras, sugere seguir o segundo caminho, assim como faziam os povos antigos, valorizando a experiência do existir. Ele defende que é essencial dar ferramentas e espaço para a produção da pessoa. Krenak (2022) argumenta que a nossa sociabilidade, construída desde a primeira infância, precisa permitir que aprendamos com seres humanos e não humanos, de modo a garantir liberdade criativa e possibilitar o autodescobrimento

[1] Docente (IFRJ). Especialização em Gênero, Raça, Etnia e Sexualidade na Formação de Educadoras/es (UNEB)
[2] Docente no Ensino Superior (UNEB / SENAI CIMATEC).

enquanto indivíduos, antes de sermos moldados para nos encaixarmos em padrões pré-estabelecidos.

Ocorre, ainda, que esses moldes aos quais somos expostos são alicerçados em uma história única, que privilegia sempre o mesmo lado: o dos países do norte global. Como bem pontua Chimamanda Ngozi Adichie (2019), os padrões estabelecidos não fazem sentido para grande parte das pessoas, que não se reconhecem neles enquanto indivíduos, tampouco enquanto coletividade. Ainda assim, seguem sendo validadas a partir da aparência, da cultura, da ciência e do conhecimento oriundos de uma visão de mundo que nega o valor de suas origens.

Esse paradigma patriarcal e colonial, fortalecido no século XVI, favorece um grupo bastante específico de pessoas: homens brancos do norte europeu e dos EUA, tidos como modelo único de humanidade, na perspectiva do etnocentrismo (Mattos, 2011). No livro *Racismo Estrutural*, o professor Silvio Luiz de Almeida (2019) critica o fato de que o ideal da modernidade transformou o homem europeu no homem universal, atribuindo a todos os outros povos e culturas uma posição de menor evolução. Essa postura, convocada por tais sujeitos a partir de um lugar de superioridade de gênero, raça, cultura e origem, tem justificado a manutenção de seu poder a qualquer custo, ainda que o preço a pagar seja guerras que promovem a destruição do patrimônio histórico-cultural e dos recursos naturais, além da extinção de povos inteiros, promovendo genocídios, especialmente no sul global.

A desigualdade social na América Latina é estruturada pelas desigualdades raciais, étnicas e de gênero, que se somam e se intercruzam, criando lacunas significativas nas condições de vida das mulheres afrodescendentes e indígenas (Botosso, 2019). Patrícia Collins (2020) denomina interseccionalidade essa sobreposição de diversas formas de opressão baseadas nas categorias citadas, mas também em classe, orientação sexual, nacionalidade, faixa etária, entre outras, potencializando as desigualdades sociais às quais os sujeitos são submetidos. Neste contexto, Viana (2019, p. 137) analisa que essa realidade resulta de uma "estratégia de hegemonia

cultural do Ocidente branco como legitimação do sistema socioeconômico", que se perpetua há tanto tempo e está enraizada em tantas dimensões que tem êxito até hoje na propagação de um eurocentrismo socioeconômico e cultural, "permeando o imaginário, a estética, a religiosidade, o campo simbólico, o campo epistemológico e tudo quanto mais se poderia supor" (Viana, 2019, p. 136).

O Brasil foi colonizado por esse grupo de homens europeus, que traficou e escravizou negros de países africanos e dizimou povos indígenas que aqui habitavam, quando atracaram suas embarcações em solo brasileiro. Assim, o país foi desenvolvido sob a perspectiva de superioridade desse homem universal, o que se reflete em políticas públicas que perpetuam as desigualdades sociais. Construímos uma visão de mundo estigmatizada, limitante e excludente, para tudo e todos que diferem do padrão. Na literatura, nas músicas, no audiovisual e até nos livros escolares, esse padrão universal de beleza e dominância coloca mulheres, negros, indígenas e outras minorias em posições subalternizadas.

Isso é problemático em muitos níveis, mas sobretudo quando o diferente somos nós, crescendo odiando o que somos e representamos, odiando nossa ancestralidade, nossa cor, nossas características e nossas vivências. Essa construção de um autoódio pelo não enquadramento no padrão preconizado pela sociedade resulta em baixa autoestima e falta de letramento de gênero, raça e classe (hooks, 2022, p. 13).

As relações hierárquicas entre os gêneros, estabelecidas pelo sexismo, colocam os homens como superiores às mulheres, sob a alegação de que as características biológicas os tornariam mais capazes de desempenhar tarefas mais complexas e importantes e de ocupar posições de liderança. Neste sentido, bell hooks (2022) defende que o feminismo é "um movimento para acabar com sexismo, exploração sexista e opressão", e não uma oposição aos homens, como muitos ainda pensam.

Apesar de o último Censo (IBGE, 2022) ter mostrado que as mulheres são maioria na população brasileira, ainda há uma sub-

representação feminina em espaços de decisão, seja em empresas públicas ou privadas, seja na política, onde elas ocupavam apenas 23,7% dos cargos ministeriais do governo, 17,9% na Câmara dos Deputados e 16,1% nas câmaras de vereadores (IBGE, 2024). Em 2010, elas ocupavam somente 13,9% dos cargos executivos nas 500 maiores empresas do Brasil. Essa realidade vem mudando, e em 2021 elas já correspondiam a 39% das diretorias executivas em empresas brasileiras de médio porte. Porém, o cenário indica a longa jornada necessária para alcançarmos a igualdade de gênero, sobretudo quando se nota que, diante da pandemia de Covid-19, elas perderam 1% desses postos executivos, o que reforça a fragilidade do compromisso empresarial nesse aspecto (Grant Thornton Internacional, 2022).

Lélia Gonzalez (2020, p. 58) ressalta a situação particular da mulher negra no Brasil, onde "os estereótipos gerados pelo racismo e pelo sexismo a colocam no mais alto nível de opressão". Dados do Ibre/FGV indicam que a remuneração delas equivale a 48% do que os homens brancos recebem, 62% do que as mulheres brancas ganham e 80% do que os homens negros recebem (Agência Brasil, 2023). Ou seja, elas são afetadas pelas interseccionalidades entre gênero e raça, o que as coloca em funções subalternizadas e mal remuneradas. Dentre os efeitos deletérios gerados por essa asfixia social vivenciada pelas mulheres negras, Sueli Carneiro (2000) alerta sobre as "sequelas emocionais com danos à saúde mental e rebaixamento da autoestima", além de menor expectativa de vida e menor índice de casamento.

Nas carreiras de STEM (acrônimo em inglês para Ciência, Tecnologia, Engenharias e Matemática), geralmente mais bem remuneradas, também há uma sub-representação feminina. Dados do Censo da Educação Superior mostram que elas são minoria entre os ingressantes em cursos dessas áreas, correspondendo a apenas 31,9% na engenharia de produção, 29,4% na engenharia civil e 17% em sistemas de informação. Enquanto os cursos com participação masculina mais expressiva em matrículas estão relacionados à indústria e aos processos, geralmente mais bem

remunerados, os cursos mais escolhidos pelas mulheres são pedagogia, licenciaturas, podologia, estética e cosmética, menos valorizados e com menor remuneração (INEP, 2023).

Tomando como exemplo as formações em que o registro profissional é realizado nos conselhos regionais de engenharia e agronomia (CREA), como é o caso das engenharias e do bacharelado em geografia e geologia, a situação se mantém. Dados do Confea (2023) indicam que, em 2022, nos três estados com maior número de registros profissionais de engenharia, as mulheres representavam apenas 14,12% no Rio de Janeiro, 13,69% em São Paulo e 18,68% em Minas Gerais. Os cursos de engenharia com maior quantidade de registros profissionais de mulheres são: alimentos (72%), sanitária e ambiental (49%), ambiental (43%), química (41%) e florestal (34%). Por outro lado, na engenharia mecânica, elas representam apenas 5% e na engenharia elétrica somente 8%. Esses dados mostram que, mesmo quando escolhem as engenharias, as mulheres acabam sendo mais numerosas nos cursos relacionados ao meio ambiente e alimentos, considerados mais fáceis entre os profissionais (Confea, 2023).

Dados do Painel de Fomento em Ciência, Tecnologia e Inovação do CNPq (2023) mostram que, de 2005 a 2023, considerando todas as áreas do conhecimento e linhas de fomento (cooperação internacional, divulgação científica e popularização da ciência, projetos de pesquisa e bolsas de formação e pesquisadores), 42,87% dos recursos de ciência, tecnologia e inovação foram destinados a mulheres. Aproximadamente 36% dos auxílios foram concedidos a elas, embora a quantidade de bolsas e de beneficiários seja quase igualitária entre os sexos. Quanto às bolsas de produtividade, concedidas a pesquisadores como reconhecimento pela produção técnica e acadêmica, na modalidade de desenvolvimento tecnológico e extensão inovadoras, as mulheres representam apenas 27,05%, e nas bolsas de produtividade de pesquisa, elas correspondem a 35,05%.

Tais dados demonstram o efeito tesoura, no qual o número de mulheres vai reduzindo quanto mais elevado é o nível da carreira

científica. Nas ciências, os reflexos da desigualdade de gênero geram grande dificuldade para que elas ascendam na carreira e alcancem posições de liderança, o que é chamado de teto de vidro. Há ainda o efeito Matilda, relativo à pouca valorização e reconhecimento dos trabalhos e invenções das mulheres, que muitas vezes são vítimas do bropriating, quando um homem assume a autoria do trabalho realizado por uma mulher ou em parceria com ela (Benedito, 2019).

Diante desse cenário, as desigualdades de origem, raça e gênero se combinam de modo que as poucas cientistas destacadas nos livros e materiais disponíveis, tanto impressos quanto digitais, são em grande parte do norte global, concentrando-se em uma perspectiva positivista e eurocêntrica da ciência. Neste contexto, mesmo as iniciativas pensadas para promover a representatividade feminina nas carreiras de STEM mantêm invisíveis as mulheres negras, indígenas e de regiões fora do eixo sul-sudeste do Brasil. Esta situação é evidenciada pelas pesquisadoras Ana Lúcia Nunes, Luciana Ferrari e colaboradoras (Sousa et al., 2021), que destacam a desigualdade racial na participação feminina nos cursos de pós-graduação do Brasil. Ao analisarem os cursos de saúde, as autoras evidenciam "a quase inexistência de professoras/pesquisadoras negras nas vagas docentes".

Para reverter esse cenário, de modo que as mulheres alcancem a paridade nos espaços decisórios ainda dominados pelos homens, torna-se fundamental um trabalho de base que articule diversas ações, inclusive educacionais, promovendo a reflexão sobre o papel de cada indivíduo na luta contra esses padrões.

É neste contexto que se insere a proposta didática discutida neste artigo, que busca desenvolver o pensamento crítico enquanto desperta o interesse de meninas do ensino básico por ciências, tecnologia, engenharia e matemática (STEM). Nela aplicou-se a aprendizagem baseada em projetos, resultando na criação de produtos tecnológicos a partir da leitura de livros que contam histórias de mulheres negras. Esta ação foi implementada no Projeto Meninas e Mulheres na Redução de Riscos de Desastres e

Desigualdades, cujo objetivo é capacitar meninas e professoras da rede pública no uso de recursos tecnológicos inovadores, utilizando metodologias ativas que promovam o desenvolvimento da criatividade e do pensamento computacional, para a compreensão de conceitos, fenômenos, tecnologias e processos complexos, despertando o interesse das participantes pelas carreiras STEM.

Aprovado inicialmente na Chamada CNPq/MCTIC Nº 31/2018 - Meninas nas Ciências Exatas, Engenharias e Computação (Processo 443566/2018-6), o projeto iniciou a mobilização com escolas municipais cariocas em 2019, com o 1º ciclo de bolsistas, sendo executado por 12 meses com fomento do CNPq. O 2º ciclo iniciou em 2022, e foi executado no âmbito do Edital 09/2021 – Programa Meninas e Mulheres nas Ciências Exatas e da Terra, Engenharias e Computação (Processo E-26/210.867/2021) da Faperj. Em 2023, a fundação renovou automaticamente as bolsas, possibilitando a realização do 3º ciclo do projeto com novas bolsistas. O projeto está em alinhamento com o Marco de Sendai para a Redução de Riscos de Desastres (UNISDR, 2015) e com a Agenda 2030 da ONU, agenda global de sustentabilidade (ONU, 2015), contribuindo mais diretamente para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4, 5, 6, 10 e 11, e transversalmente para os ODS 1, 9, 12 e 13.

Atualmente, ele está vinculado à Universidade Veiga de Almeida (UVA) e ao Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), ambos em campi localizados no bairro do Maracanã, na cidade do Rio de Janeiro. As escolas participantes estão localizadas na região do Grande Méier, também inserida na zona norte da cidade. Por envolver menores de idade, no início de cada ciclo do projeto, os responsáveis assinaram, junto com a documentação para implementação das bolsas, os termos de autorização do uso da imagem para fins de publicações científicas e divulgação nas mídias.

O objetivo deste artigo é discutir os resultados alcançados na aplicação de uma sequência didática que envolveu leitura,

produção de podcasts e criação de jogos sobre a história de mulheres negras, sob uma abordagem interseccional, buscando combater o machismo, o racismo e outras desigualdades promovidas por problemas estruturais da sociedade. Com este trabalho, busca-se, portanto, responder à seguinte pergunta: Como trabalhar sob uma abordagem decolonial, considerando as interseccionalidades entre feminismo e racismo, em atividades educativas que utilizam tecnologias para incentivar meninas do ensino básico a se interessarem pelas carreiras STEM?

Para isso, o artigo discute os conceitos de educação STEM, apresenta um panorama geral da participação das mulheres nessas áreas, incluindo um recorte para a indústria de jogos digitais e o cenário dos podcasts. Em seguida, apresenta-se um relato de experiência com pesquisa-ação, no qual a autora aplicou a sequência didática e avaliou a percepção das meninas participantes quanto aos desafios e aprendizados resultantes das atividades.

Discussão Teórico-Metodológica

Educação STEM frente aos problemas globais

O conceito STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics) teve sua origem nos Estados Unidos durante a década de 1990, em resposta ao baixo interesse dos estudantes pelas áreas de ciência, tecnologia, engenharia e matemática. Observando o impacto negativo dessa tendência no desenvolvimento econômico e tecnológico do país, a National Science Foundation (NSF) criou a abordagem, que foi nomeada STEM em 2001. A iniciativa foi concebida como uma estratégia para promover a formação de profissionais nessas áreas, consideradas essenciais para a competitividade global dos EUA.

A educação STEM, por sua vez, refere-se a um modelo educacional que integra as disciplinas de ciência, tecnologia, engenharia e matemática de maneira interdisciplinar, com o objetivo de preparar os estudantes para enfrentar desafios reais do

mundo moderno. Essa abordagem busca desenvolver habilidades como pensamento crítico, criatividade e colaboração, essenciais para a solução de problemas complexos. Ela pode ocorrer em ambientes formais, como salas de aula, ou em contextos informais, como programas extracurriculares, abrangendo desde a educação infantil até o nível de pós-graduação (Medeiros; Lopes; Dávila, 2023).

O surgimento da educação STEM no Brasil insere-se em um contexto global de valorização das disciplinas STEM, com o objetivo de fortalecer a capacidade de inovação e o desenvolvimento tecnológico. No país, a implementação desse enfoque tem ganhado espaço especialmente na última década, impulsionada por políticas educacionais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e por programas de formação docente. Essas iniciativas visam não apenas melhorar o ensino de ciências, mas também promover a inclusão e a equidade de gênero e raça, buscando ampliar a participação de grupos historicamente sub-representados nas áreas STEM.

No Brasil, a educação STEM está ligada a um esforço maior de adequação curricular e formação contínua de professores, com foco no desenvolvimento integral dos estudantes e na construção de uma cidadania global (British Council Brasil, 2023). Nesse sentido, a educação STEM é considerada essencial para a promoção de um maior interesse pelas carreiras nessas áreas, fundamentais na busca por soluções que possibilitem o cumprimento dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 da ONU (UNESCO, 2022).

Mulheres em STEM: estereótipos e interseccionalidades

Desde a infância, os estereótipos de gênero colocam as meninas diante de expectativas, comportamentos e interesses pré-estabelecidos, que influenciam a relação delas com as ciências, tecnologias, engenharias e matemática. Quando crianças, as meninas costumam acessar brinquedos que estimulam atividades

de cuidado da casa e da família, como bonecas e panelinhas, enquanto brinquedos que desenvolvem curiosidade, noção espacial e raciocínio lógico são rotulados como de meninos (blocos de montar, carrinhos e máquinas). Essas diferenças se perpetuam e se intensificam ao longo dos anos de estudo, do ensino infantil ao doutorado. É na adolescência que essas disparidades se tornam mais perceptíveis, e parece que as meninas perdem o interesse por STEM. É justamente nessa fase que elas precisam fazer escolhas relacionadas à futura profissão, podendo optar por realizar o ensino médio articulado com o técnico ou migrar para escolas direcionadas ao vestibular.

Essa diminuição do interesse de meninas e mulheres em áreas STEM (Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática) ao longo da vida é um fenômeno preocupante, amplamente influenciado por estereótipos de gênero e pela falta de representatividade. Desde cedo, as meninas são frequentemente expostas a mensagens que reforçam a ideia de que as ciências exatas são "coisa de meninos". Essa percepção é sustentada tanto por figuras de autoridade, como pais e professores, quanto pela mídia e cultura popular, que perpetuam imagens de cientistas, engenheiros e matemáticos predominantemente masculinos.

Adicionalmente, a invisibilidade das mulheres que atuam nessas áreas reforça e é reforçada pelos estereótipos, desmotivando as meninas a seguirem carreiras em STEM e diminuindo sua autoconfiança em habilidades relacionadas a essas áreas. Ao longo da educação básica, as meninas podem ter seu interesse por ciências e matemática minado pela falta de modelos femininos de sucesso nessas disciplinas. Sem ver mulheres bem-sucedidas na ciência e na tecnologia, é difícil para elas se imaginarem ocupando esses espaços no futuro (Souza; Loguercio, 2021).

Além disso, o ambiente acadêmico e profissional nas áreas de STEM pode ser hostil ou excludente para as mulheres, reforçando ainda mais a ideia de que essas áreas não são para elas. A falta de apoio e reconhecimento, juntamente com a sub-representação, contribui para que muitas mulheres abandonem suas carreiras em

STEM, mesmo que tenham iniciado seus estudos com entusiasmo e potencial.

Para combater essa tendência, é fundamental trabalhar na desconstrução dos estereótipos de gênero desde a infância, promover a representatividade feminina nas ciências e criar ambientes mais inclusivos que encorajem a participação e a permanência de meninas e mulheres em STEM. A mudança desse cenário é essencial não apenas para o desenvolvimento pessoal dessas jovens, mas também para o avanço científico e tecnológico global, que se beneficia da diversidade de perspectivas e ideias.

Nos institutos federais, por exemplo, a proporção de mulheres é maior nos cursos popularmente considerados femininos, concentrando-se nas áreas de ambiente e saúde, produção alimentícia, desenvolvimento educacional e social, enquanto os homens são maioria nos eixos de controle e processo industrial, informação e tecnologia. Este cenário reflete a divisão sexual, racial e de classe do trabalho, atribuindo às mulheres, sobretudo às mulheres negras, as ocupações subalternizadas, ou seja, com menos prestígio e menor remuneração (Jobim; Silva, 2022; Gonzalez, 1984).

Neste sentido, Collins (2020) pontua que:

> O uso da interseccionalidade como ferramenta analítica aponta para várias dimensões importantes do crescimento da desigualdade global. Primeiro, a desigualdade social não se aplica igualmente a mulheres, crianças, pessoas de cor, pessoas com capacidades diferentes, pessoas trans, populações sem documento e grupos indígenas. Em vez de ver as pessoas como uma massa homogênea e indiferenciada de indivíduos, a interseccionalidade fornece estrutura para explicar como categorias de raça, classe, gênero, idade, estatuto de cidadania e outras posicionam as pessoas de maneira diferente no mundo (Collins, 2020, p.35).

Além de impactarem meninas e mulheres na escolha de cursos em STEM, essas interseccionalidades também criam dificuldades para que, ao longo de suas carreiras, as mulheres consigam alcançar posições de liderança (Resnik; Massarani, 2023). De 2012 a 2022, a proporção de mulheres matriculadas em cursos de

graduação presencial em Ciências, Tecnologias, Engenharias, Matemática e programas interdisciplinares abrangendo essas áreas (CTEM, ou STEM em inglês), que já era baixa, diminuiu em média 1,2%. Nos cursos de Computação e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), essa proporção era de 15% em 2022 (INEP, 2023).

Segundo a UNESCO (2018), a participação, o desempenho e o avanço de meninas e mulheres nos estudos de STEM são influenciados por fatores relacionados à estudante, à família, aos pares, à escola e à sociedade, como pode ser observado na Figura 1.

Figura 1: Marco contextual dos fatores que influenciam a participação, o desempenho e o avanço de meninas e mulheres nos estudos de STEM



Fonte: Unesco, 2018.

O marco apresentado na figura demonstra como a promoção da igualdade de gênero permeia diversas dimensões da vida de meninas e mulheres, demandando, portanto, ações que abordem as políticas públicas de forma articulada, considerando famílias e espaços de convivência.

Em um mapeamento de iniciativas de estímulo de meninas e jovens à área de STEM no Brasil, apresentado pela UNESCO em 2022, foram identificadas 217 ações voltadas a incentivar meninas e mulheres a se interessarem pelas áreas de STEM, concentradas principalmente no eixo Sul-Sudeste (Resnik; Massarani, 2022). De

maneira geral, as ações realizadas envolvem atividades lúdicas e científicas, palestras, eventos, mentorias, contato com lideranças femininas, atividades com metodologias ativas e mentorias. Tanto Resnik e Massarani (2022) quanto a UNESCO (2022) apontam a criação de redes entre as participantes dos projetos como estratégia importante para o fortalecimento das iniciativas e para a ampliação das políticas públicas e continuidade dos projetos.

Nos últimos anos, agências de fomento lançaram editais no Brasil para contemplar com bolsas e recursos de capital e custeio projetos que estimulem a participação e a formação de meninas e mulheres nas carreiras de Ciências Exatas, Engenharias, Computação e Matemática (STEM). Grande parte deles prevê a participação de professoras e meninas do ensino básico (Fundamental II e Médio) nas ações. Alguns exemplos desses editais são: CNPq (2013, 2018 e 2024), Faperj (2021, prorrogado por 1 ano, e 2024), British Council – Garotas STEM: Formando futuras cientistas (2021 e 2022), Fapeam (editais exclusivos para pesquisadoras do Amazonas lançados em 2023).

Acompanhando esse movimento, algumas instituições públicas de ensino superior e fundos de fomento também lançaram chamadas com esse recorte temático, como: Instituto Federal de Mato Grosso do Sul – IFMS (Edital n. 12/2021), Instituto Federal de Brasília – IFB (Meninas na Ciência – Edição Conecta IF 2023), Instituto Federal de São Paulo – IFSP (Edital n. 510/2023), Universidade de Brasília – UNB (Programa Estratégico "Mulheres e meninas na ciência" – Ano 2023), Fundo ELAS em parceria com Instituto Unibanco, Fundação Carlos Chagas e ONU Mulheres (Edital Gestão Escolar para Equidade: ELAS nas Exatas).

Também foram criadas, nas últimas décadas, premiações que buscam valorizar e dar visibilidade ao trabalho desenvolvido por mulheres nas ciências, concedendo prêmios e recursos para que elas desenvolvam suas pesquisas, como demonstrado nos exemplos apresentados no Quadro 1.

Quadro 1: Prêmios para mulheres nas ciências

Premiação	Criado em	Instituição Promotora
Para Mulheres na Ciência	2006	L'Oréal Brasil, Academia Brasileira de Ciências e a UNESCO;
Prêmio "Carolina Bori Ciência & Mulher":	2019	Sociedade Brasileira de Ciências – SBPC
Prêmio Meninas e Mulheres na Ciência	2023	Universidade Federal de Alagoas - UFAL
Prêmio Elisa Frota Pessoa	2023	Museu do Amanhã, em parceria com a Secretaria Municipal de Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro

Estes prêmios e as ações em curso fortalecem as mulheres que já atuam nas carreiras STEM, seja em empresas ou na formação de profissionais e realização de pesquisas. Contudo, ainda há muitas barreiras a serem transpostas, estereótipos a serem desconstruídos e vieses a serem combatidos, sobretudo, se adicionarmos a estes desafios uma abordagem que considere as interseccionalidades de raça e classe.

Mulheres no mundo na indústria dos jogos digitais e nos podcasts

O Brasil é um grande mercado consumidor de jogos digitais. Segundo a Pesquisa Game Brasil (PGB, 2024), o consumo desses jogos é uma das principais formas de diversão de muitos brasileiros, e 73,9% da população se considera gamer. Quanto à faixa etária, os principais consumidores são jovens adultos de 20 a 29 anos (29,2%), que preferem o computador, e adultos entre 30 e 44 anos (44,8%), que utilizam mais os consoles e os smartphones. A maioria desses jogadores mora com os filhos (42,1%) e pertence às classes B e C (76,4%), com ensino médio ou ensino superior completo. As mulheres são maioria neste mercado consumidor (50,9%), jogando principalmente nos smartphones, enquanto os homens preferem console e computador.

Cabe destacar que, para muitos brasileiros, a disponibilidade de internet em computadores com banda larga fixa ainda não é uma realidade, o que limita o acesso a jogos que demandam essa infraestrutura. Embora 92,3% dos domicílios urbanos e 74,7% dos domicílios rurais do Brasil tenham acesso à internet, o celular é o principal dispositivo de acesso à rede no país. Quase a totalidade da população (99,5%) acessa a internet por meio deles, sobretudo nos domicílios com rendimento per capita abaixo de R$1.479. Pouco mais de 40% acessam a internet em microcomputadores (IBGE, 2021).

Nos domicílios rurais, essa realidade é ainda mais crítica, tendo em vista que apenas 12,8% deles contam com tais dispositivos. Na rede de ensino pública, menos de 40% dos estudantes acessam a internet em microcomputadores e menos de 70% dispõe de telefone celular para uso pessoal, devido ao custo dos aparelhos (38,3%), o que resulta no compartilhamento de dispositivos nos domicílios desse grupo (29,5%). Na rede privada, a realidade é diferente: 80,4% utilizam computadores e 93,2% têm telefone de uso pessoal. No país, a banda larga móvel ainda supera a fixa e, mesmo com o crescimento da conectividade nos últimos anos, ainda existe uma parcela da população sem acesso à internet (mais de 7 milhões de domicílios), por motivos de falta de interesse, serviço caro ou desconhecimento sobre o uso da rede (IBGE, 2021). Esses números demonstram que as desigualdades sociais também resultam em exclusão digital, um desafio a ser superado por políticas públicas, com apoio de programas de inclusão digital promovidos por empresas privadas e pelo terceiro setor.

O protagonismo das mulheres na informática remonta às primeiras décadas do desenvolvimento da computação, com figuras pioneiras como Ada Lovelace, considerada a primeira programadora da história, e Grace Hopper, que desenvolveu o primeiro compilador. Apesar das contribuições fundamentais dessas e outras mulheres, suas histórias foram, por muito tempo, ofuscadas pelos colegas homens. Contudo, nos últimos anos, tem havido um esforço crescente para reconhecer e celebrar o impacto

das mulheres na informática, destacando suas inovações e o papel crucial que desempenharam na evolução dessa área (Schwartz et al., 2006).

A participação das mulheres nas ciências da computação ainda enfrenta desafios significativos, devido à persistência de estereótipos de gênero e à segregação dentro da academia e do mercado de trabalho. Embora haja uma crescente presença feminina no ensino superior, as mulheres continuam sub-representadas em áreas como informática e tecnologia. Essa divisão é reforçada por construções sociais que associam masculinidade à competência técnica e à tecnologia, desencorajando as mulheres a se envolverem e prosperarem nessas áreas. A falta de representatividade e os estereótipos associados ao "trabalho masculino" na computação contribuem para a perpetuação dessa desigualdade, limitando as oportunidades para as mulheres nesse campo (Lima, 2013).

Na indústria de jogos digitais (games), a realidade não é diferente: a participação feminina apresenta um aumento gradual, mas ainda limitado. Em 2014, elas representavam 15% dos colaboradores do setor no Brasil, e em 2023 eram 28,1% do grupo. Também são minoria entre os sócios de empresas de jogos, independentemente da etapa da cadeia produtiva, estando principalmente nas áreas de arte e design (31%), administração e finanças (28%), e sendo apenas 12% nas áreas de programação e gestão de projetos (Fortim, 2022; Cardoso; Gusmão; Harris, 2023).

Assim como em outras mídias, a representatividade feminina ainda é um problema entre os podcasters. No Brasil, os podcasts ganharam mais adesão e começaram a crescer a partir de 2018. Porém, segundo pesquisa da Associação Brasileira de Podcasters (ABPOD), a sub-representação feminina também é realidade nesse cenário, uma vez que apenas 23,3% dos podcasts são produzidos por mulheres. Uma das motivações para a baixa presença feminina neste mercado é a síndrome da impostora, que leva as mulheres a duvidarem de suas capacidades e a evitarem iniciar projetos que desejam realizar.

A ampliação da participação feminina nesses espaços abre caminho para debates realizados por mulheres, em contraponto ao silenciamento histórico que sofreram. Hack e Lima (2023) defendem que o "podcast pode ser uma via para a promoção de conhecimento e viabilidade política de demandas voltadas à igualdade de gênero, a partir da influência feminista das produtoras e dos programas com mulheres aos microfones, mesmo se os programas não forem nomeadamente feministas ou com recorte político". Neste sentido, iniciativas que capacitem meninas e mulheres a criarem seus próprios canais de podcast são relevantes para a promoção da igualdade de gênero no Brasil.

Metodologia

Esta pesquisa possui caráter exploratório e adota métodos qualiquantitativos para a discussão de conceitos-chave e o levantamento de elementos que possam contribuir para o desenho e a avaliação de uma sequência didática envolvendo educação STEM sob uma abordagem decolonial, feminista e antirracista.

Quanto às técnicas de pesquisa, foi aplicada a pesquisa-ação, que, segundo Tripp (2005, p. 445), é uma estratégia apropriada para "o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos". Esta técnica foi escolhida pois a dinâmica de realização da pesquisa proposta envolve um ciclo de planejamento, implementação, monitoramento, descrição e avaliação das oficinas do projeto coordenado pela pesquisadora, com o objetivo de aperfeiçoar as práticas realizadas pela autora e por outras professoras com as meninas das escolas municipais participantes do projeto Meninas e Mulheres na RRD.

Para a análise qualiquantitativa da percepção das meninas quanto às atividades realizadas, foi utilizada a técnica do questionário semiestruturado, aplicado online por meio da ferramenta gratuita Google Formulários. O link foi compartilhado

durante uma das oficinas do projeto, após uma breve explicação sobre os objetivos da pesquisa. Entre as principais vantagens dessa ferramenta estão a facilidade de padronizar perguntas e coletar e analisar os dados. O questionário incluiu perguntas fechadas (múltipla escolha ou caixa de seleção) e algumas perguntas abertas, permitindo que as participantes comentassem a experiência de forma mais livre.

O questionário foi respondido pelas 13 meninas do projeto em agosto de 2024, ao final de uma das oficinas semanais. Na ocasião, elas estavam cursando o 8º ano (n=7) ou 9º ano (n=6) do ensino fundamental, em 5 escolas municipais localizadas no Grande Méier, zona norte da cidade do Rio de Janeiro. A maioria tinha 14 anos (n=8), enquanto as demais tinham 13 (n=3) ou 15 anos (n=2).

As atividades da sequência didática foram realizadas entre março e junho de 2024, no âmbito do projeto Meninas e Mulheres na RRD: ciência, tecnologia e educação para a redução de riscos de desastres e desigualdades, executado pela Universidade Veiga de Almeida (UVA) em parceria com o Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), com fomento da Faperj. A participação das meninas nas pesquisas e o uso de imagens foram autorizados pelos responsáveis, por meio de termos de consentimento assinados no início do ciclo do projeto.

Resultados e discussão

Sequência didática

Das 13 meninas participantes do projeto no ciclo avaliado, quase 70% se declararam como pretas (n=6) ou pardas (n=3), enquanto 4 meninas se declararam como brancas. Este cenário reflete o critério racial aplicado na seleção das participantes deste ciclo do projeto, decorrente de uma percepção da coordenadora e das professoras quanto a essa necessidade.

Neste sentido, inspirada pelas leituras e pelos debates promovidos no âmbito da pós-graduação lato sensu em gênero,

raça, etnia e sexualidade na formação de educadoras/es da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), a coordenadora do projeto remodelou algumas oficinas aplicadas nos ciclos anteriores, adotando uma perspectiva decolonial, feminista e antirracista. Para isso, desenhou uma sequência didática que integra debates, leitura e tecnologia, visando o desenvolvimento do pensamento crítico e a conexão com mulheres que simbolizam representatividade para inspirar as meninas.

A sequência didática aplicada com as participantes do projeto Meninas e Mulheres na RRD, discutida neste artigo, envolveu três grandes blocos, conforme mostrado no roadmap da figura 2.

Figura 2: Roadmap das oficinas realizadas



Fonte: Acervo pessoal, 2024.

Esta sequência envolveu diversas oficinas, que buscaram desenvolver o pensamento crítico das meninas em relação à sub-representação das mulheres negras nas ciências, na política e em diversos espaços da sociedade.

Primeiramente, as meninas escolheram livros distribuídos pelo projeto para conhecer a história de mulheres negras inspiradoras. Em seguida, pesquisaram a biografia e os feitos da

mulher escolhida e, então, elaboraram, com apoio das professoras, um roteiro de episódio de podcast. Antes de finalizarem os roteiros, as meninas participaram de um workshop com a professora Nayara Alves, mulher negra e locutora, que deu dicas sobre formatos e estrutura desse tipo de mídia, além de tirar dúvidas.

Com os roteiros prontos, os episódios foram gravados no estúdio de podcasts da Nave do Conhecimento do Engenhão, um projeto da prefeitura do Rio de Janeiro que dispõe de infraestrutura e equipamentos tecnológicos para democratizar o acesso ao universo digital. O uso desse espaço foi necessário devido à falta de computadores em quantidade suficiente e com configurações adequadas para o grupo e para as atividades do projeto. Cada episódio contou com uma menina e uma professora conversando sobre uma mulher negra, com exceção de um episódio, que teve a participação de duas meninas.

As meninas participaram da oficina de edição de podcasts, utilizando a plataforma Spotify for Podcasters, e o material foi postado no canal do projeto no Spotify. Por fim, elas participaram de oficinas de introdução à programação para o desenvolvimento de jogos digitais na plataforma Scratch e desenvolveram quizzes sobre as mulheres apresentadas nos podcasts.

Debates e leitura dos livros escolhidos

A sequência didática iniciou com debates sobre a presença das mulheres nas carreiras STEM, sobre a situação da mulher negra e sobre as interseccionalidades que atravessam a existência dessas mulheres. As meninas assistiram ao vídeo da escritora Chimamanda Ngozi Adichie (2009), proferindo a palestra "O perigo de uma história única", para refletir sobre a necessidade de decolonizar a nossa visão de mundo. Também assistiram à entrevista da professora Sônia Guimarães, que relata os desafios enfrentados na academia, sendo uma mulher negra que ministra aulas de física em um instituto militar.

Depois dessa fase de contextualização, elas escolheram livros dentre os exemplares disponibilizados, que continham um pouco sobre a história ou eram escritos por mulheres negras de diferentes localidades e áreas do conhecimento:

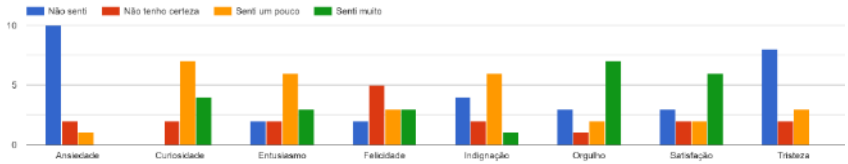
Quadro 1: Livros distribuídos para as meninas

Livro	Autoria
As Cientistas: 50 Mulheres que mudaram o mundo	Rachel Ignotofsky
Descolonizando_Saberes: Mulheres negras na ciência	Bárbara Carine Soares Pinheiro
Heroínas negras brasileiras: em 15 cordéis	Jarid Arraes
História preta das coisas: 50 invenções científico-tecnológicas de pessoas pretas	Bárbara Carine Soares Pinheiro
O perigo de uma história única	Chimamanda Ngozi Adichie
Pequeno manual antirracista	Djamila Ribeiro
Princesas negras	Edileuza Penha de Souza, Ariane Celestino Meireles
Super-Heróis da Ciência: 52 cientistas e suas pesquisas transformadoras	Renan Vinicius de Araújo, Ana Cláudia Munhoz Bonassa, Laura Marise de Freitas

Cada menina escolheu um dos livros listados no quadro 1 para ler, e recebeu a tarefa de escolher uma das mulheres autoras ou citadas no texto para pesquisar mais a respeito e montar um roteiro de podcast. As ilustrações dentro e fora do livro parecem ter influenciado na preferência por alguns em detrimento de outros. As meninas responderam na pesquisa, que as principais motivações para a escolha do livro foram o interesse despertado pela capa (n8), além das imagens e informações que viram ao folhear os livros (n5).

Ao serem perguntadas sobre os sentimentos que leitura do livro escolhido despertou nelas, a maioria relatou sentir muito orgulho (n7) e muita satisfação (n6), além de um pouco de indignação (n6), um pouco de entusiasmo (n6) e um pouco de curiosidade (n7), como pode ser observado na figura 3.

Figura 3: Sentimentos das meninas com a leitura dos livros escolhidos



Fonte: Autora, 2024

Este resultado da figura 3 mostra a importância de apresentar às meninas jovens referências que possam inspirá-las a buscar posições de liderança e interesse nas carreiras STEM.

A maioria das meninas comentou sobre a leitura com os familiares que moram na mesma casa delas (n10), o que mostra o potencial de multiplicação dos saberes abordados em sala de aula e atividades extraclasse como o projeto em questão. Elas também falaram a respeito com os amigos da escola (n5) e com outros familiares (4), com os professores (n3) e com outros amigos (n3).

Quanto aos debates realizados na introdução e ao longo da sequência didática, elas relataram que aprenderam coisas novas e gostaram de discutir questões que vivenciam cotidianamente em decorrência do machismo estrutural:

> "Adorei a experiência de ler e falar sobre mulheres negras que foram muito importantes para a história."
> "Foi magnífico, debate super importante e necessário. Expressamos situações do nosso cotidiano. Como exemplo: piadinhas machistas, olhadas maliciosas e intencionais e muitas vezes abusos."
> "Adorei por conta do livro que eu escolhi, quis saber mais sobre a história por trás das invenções criadas por pessoas negras."
> (Relatos nas meninas nas respostas do formulário)

Podcasts

O potencial dos podcasts como espaço de expressão e comunicação e a necessidade de ampliar a participação das mulheres na produção deste tipo de mídias motivaram a inclusão das oficinas de criação e edição de podcasts no projeto Meninas e Mulheres na RRD.

No primeiro ciclo do projeto, realizado de novembro de 2019 a novembro de 2020, as meninas participantes gravaram relatos de suas experiências no projeto e após oficinas sobre a plataforma e o app *Anchor*, editaram os episódios que foram então publicados no canal do projeto no *spotify*. A atividade ocorreu na modalidade online utilizando o google meet, devido ao cenário pandêmico. No ciclo 2022/2023, as meninas entrevistaram mulheres de seu entorno e professoras que palestraram em eventos que assistiram. Elas editaram os podcasts usando a mesma plataforma.

No ciclo 2023/2024, analisado neste artigo, os episódios de podcast abordavam a história de mulheres que as meninas conheceram ou se aprofundaram a partir da leitura dos livros citados no item anterior. Como resultado desta parte da sequência didática, foram produzidos 13 episódios de podcast que já estão disponíveis no canal do projeto no *spotify*.

A exemplo das reflexões apresentadas pelas alunas sobre esta atividade, destacam-se trechos dos diários de bordo de duas alunas que leram o livro 'Princesas negras' de Ariane Celestino Meireles e Edileuza Penha de Souza (2019):

> "O livro é importante, pois esclarece a realidade de muitas garotas. Aquelas que não se encaixam nos padrões dos filmes típicos, mas o detalhe mais importante, não se reconhecem. Ressaltando suas belas histórias, sua ancestralidade. Valorizando justamente as mais menosprezadas, mulheres negras sem traços finos, que assumem suas raízes. Uma princesa negra antes de vista, tem que ser sentida. Pois por trás da sua beleza, carregam uma história de luta, resistência e resiliência. Uma pele rica em melanina, que carrega história e o privilégio de ter correndo nas veias o sangue de milhares de guerreiros." (Relato do Diário de Bordo - Aluna 1)
>
> "Bom, o livro é muito interessante e bem simples de ler e entender, eu escolhi ele pelo título, pois lembrei da época que eu amava ler livros sobre princesas e quase não haviam princesas negras. O livro fala um pouco sobre algumas características em relação aos costumes da mulher negra, como sua pela, seu cabelo (turbantes, penteados), ancestrais... O livro e realmente muito interessante. [...]". (Relato do Diário de Bordo - Aluna 2)

Como a tarefa do projeto era falar sobre a história de uma mulher negra e este livro não citava o nome de nenhuma, as

meninas foram orientadas a pesquisar sobre princesas negras reais ou da ficção para falar a respeito e relacionar com o livro no roteiro do podcast.

A aluna 1 buscou por uma princesa real e descobriu Elisabeth Bagaaya, uma princesa de Uganda que estudou na Alemanha, se tornou modelo profissional, formou-se em direito e quando retornou para o seu país se tornou embaixadora e depois ministra. Ao recusar um pedido de casamento do presidente, ela foi mantida em cárcere privado. Além disso, mesmo sendo filha do rei, pela política machista de sucessão, ela não se tornou rainha, e aos 81 anos de idade ainda é considerada princesa.

Durante as oficinas, ela demonstrou empolgação em descobrir uma princesa negra de verdade e com uma história tão inspiradora. Ao final do episódio de podcast gravado pela aluna (MMRRD, 2024), ao ser perguntada pela professora sobre o livro que a inspirou a falar sobre essa princesa, ela relatou:

> "[...] esse tema me inspirou porque nos filmes típicos que nós vemos, costumamos ver um estereótipo, muito típico... mulheres brancas, loiras, bem padrões mesmo. E o padrão determinado costuma ser predominantemente de mulheres brancas. E com esse livro, eu acho que a gente tem a oportunidade de conhecer mais mulheres como a Elizabeth Bagaaya."

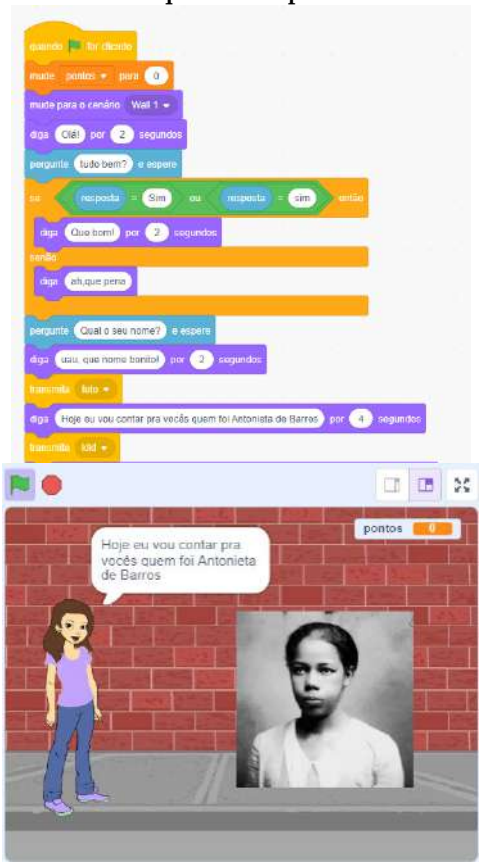
Ao final do podcast foi solicitado que ela deixasse uma mensagem para inspirar quem estivesse ouvindo. E a fala da aluna mostra que a leitura foi inspiradora para ela que é uma menina parda.

> "Para todas as garotas pardas, negras... vocês podem... é possível! Para vocês, garotas, mulheres que sonham em conquistar determinadas áreas, nas ciências, na história, na filosofia, na engenharia, essas áreas que são dominadas por homens... É possível! Se vocês quiserem ser embaixadoras, modelos, princesas, é só acreditar. Tudo é possível!"

Desenvolvimento de jogos digitais

O segundo produto relacionado ao livro escolhido foi um quiz criado na plataforma Scratch durante as oficinas de programação em blocos, como o ilustrado na figura 4. Nesta atividade, as meninas buscaram imagens das mulheres retratadas, tendo sido alertadas sobre direitos autorais e apresentadas a bancos de imagens gratuitos. Assim, ao passo que se tornam criadoras de novos recursos digitais, foram educadas quanto ao respeito às obras de outras artistas e programadoras.

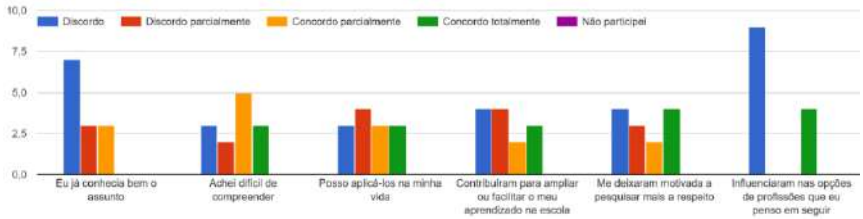
Figura 4: Telas do quiz criado por uma das meninas



Fonte: Acervo do Projeto MMRRD, 2024

Como demonstrado na figura 5, a maioria das meninas relatou na avaliação da oficina que não conhecia o assunto (n7) e que achou difícil de compreender (n8), como mostrado no gráfico da figura 5. Algumas disseram que a atividade influenciou a escolha das profissões que elas pretendem seguir (n4).

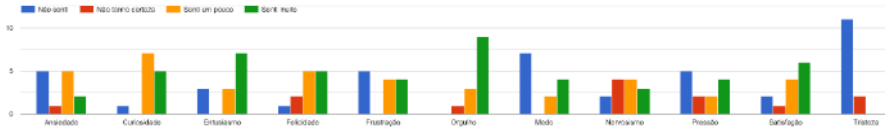
Figura 5: Avaliação das oficinas de introdução à programação em blocos



Fonte: Acervo do Projeto MMRRD, 2024.

As meninas demonstraram entusiasmo e curiosidade com a oficina de criação de jogos do tipo quiz na plataforma Scratch (figura 6). Apesar da ansiedade do nervosismo e da pressão que sentiram ao lidar com novos conhecimentos e prazos de entrega, elas também relataram sentir orgulho e satisfação com os resultados alcançados.

Figura 6: Avaliação das oficinas de desenvolvimentos de jogos sobre as mulheres negras



Fonte: Acervo do Projeto MMRRD, 2024.

Sobre as oficinas de desenvolvimentos de jogos, a aluna 1 demostrou entusiasmo nos relatos de seu diário de bordo:

> "Bagaaya é cheia de informações, então posso fazer algo legal baseado nisso. [...] Estamos trabalhando há alguns encontros nos jogos das princesas. A cada terça é uma novidade, um aprendizado. Meu jogo está quase pronto [...], porém tenho melhorias a fazer."

A aluna 2 selecionou Viola Davis por sua atuação no filme 'A Mulher Rei', baseado na história do reino de DaHoney em Benin. Viola é uma importante figura que traz representatividade para mulheres retintas nas telas. Figurando entre as atrizes mais renomadas do mundo, a atriz fala abertamente sobre a falta de espaço para mulheres com sua aparência para as quais não são criados personagens nos filmes.

Nos relatos do questionário respondido, a maior parte das meninas gostou e de aprender um pouco de programação e achou divertido criar jogos na plataforma Scratch. Algumas relataram que esta foi a oficina preferida e que gostaria de criar mais jogos.

Conclusão

Este artigo discutiu como a educação STEM pode ser aplicada para promover a diversidade a partir de uma abordagem decolonial, feminista e antirracista. Para isso, apresentou e discutiu uma sequência didática que partiu de debates e leituras de livros como referências para o desenvolvimento de podcasts e jogos digitais.

A diversidade é reconhecidamente uma vantagem competitiva no que tange à capacidade de inovação e desenvolvimento científico. Nesse sentido, a sub-representação de mulheres nas carreiras STEM é um problema que vem sendo tratado nas políticas públicas e nas iniciativas de empresas privadas e do terceiro setor.

No decorrer do projeto, as meninas participantes do Meninas e Mulheres na RRD desenvolveram competências e habilidades necessárias para a resolução de problemas, além de se conectarem mais amplamente com as carreiras STEM, passando a considerá-las como opção profissional.

Como ferramenta de divulgação científica, foram produzidos 13 episódios de podcasts sobre mulheres negras. Durante o processo, as meninas demonstraram entusiasmo ao descobrirem mulheres protagonistas da história. O nervosismo inicial diminuiu gradualmente ao longo das atividades, e essa vivência contribuiu

para o desenvolvimento de habilidades de pesquisa e comunicação, além da compreensão de que gênero e cor não são determinantes ou limitantes de capacidades. As meninas se mostraram muito interessadas tanto no desenvolvimento dos jogos digitais quanto na gravação dos podcasts.

Nas respostas às pesquisas, elas indicaram que não conheciam a maioria das mulheres escolhidas para contar suas histórias. Nesse sentido, acredita-se que a aplicação de sequências didáticas como esta pode propiciar abordagens multidisciplinares que incentivem meninas a se interessarem pelas carreiras STEM.

Referências

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

AGÊNCIA BRASIL. **Crescimento da população em idade ativa é maior entre mulheres negras, que mais desafios enfrentam no mercado de trabalho**. Publicada em: 31 jul. 2023. Disponível em: https://ibre.fgv.br/blog-da-conjuntura-economica/artigos/crescimento-da-populacao-em-idade-ativa-e-maior-entre-mulheres. Acesso em: 30 jul. 2024.

ALMEIDA, Silvio L. de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BENEDITO, Fabiana de O.. **Intrusas**: uma reflexão sobre mulheres e meninas na ciência. Cienc. Cult., São Paulo, v. 71, n. 2, p. 06-09, abr. 2019. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252019000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 15 out. 2023.

BOTOSSO, Tatiana C. de O.. **A Articulação do feminismo negro na América Latina e Caribe**: décadas de 1980 e 1990. In: LIMA, E. F.; SANTOS, F. F.; NAKASHIMA, H. A. Y.; TEDESCHI, L. A; (orgs.).

Ensaios sobre racismos: pensamento de fronteira. São Paulo: Balão Editorial, 2019, p. 92-103.

CARDOSO, Marcos V.; GUSMÃO, Cláudio, HARRIS, Jonathan J. (Org). **Pesquisa da indústria brasileira de games 2023**. ABRAGAMES: São Paulo, 2023. Disponível em: https://www.abragames.org/uploads/5/6/8/0/56805537/2023_relat%C3%B3rio_final_v4.3.3_ptbr.pdf

CARNEIRO, Sueli. O matriarcado da miséria. Portal Geledes. Publicado em: 15 set. 2000. Acesso em: 15 ago. 2024. Disponível em: https://www.geledes.org.br/o-matriarcado-da-miseria.

CNPQ. **Painel Fomento em Ciência, Tecnologia e Inovação**. Disponível em: http://bi.cnpq.br/painel/fomento-cti/. Acesso em: 15 out. 2023.

COLLINS, Patricia H.. **Interseccionalidade** [recurso eletrônico]. Patricia Hill Collins, Sirma Bilge. São Paulo: Boitempo, 2020.

CONFEA. **Registros por Crea, Grupo, Modalidade, Nível, Título e Gênero**. Disponível em: https://relatorio.confea.org.br/Profissional/RegistrosPorGrupo . Acesso em: 5 mar. 2023.

FORTIM, Ivelise (Org). **Pesquisa da indústria brasileira de games 2022**. Abragames: São Paulo, 2022. Disponível em: https://www.abragames.org/pesquisa-da-industria-brasileira-de-games.html. Acesso em: 20 jul. 2024.

GONZALEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. In: Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs, 1984, p. 223-244.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Organização: Flavia Rios, Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GRANT THORNTON INTERNACIONAL. **Women in business 2020**. Disponível em: https://www.grantthornton.com.br/insights/artigos-e-publicacoes/women-in-business-2020/. Acesso em: 14 jun. 2021.

HACK, Aline; LIMA, Angelita P. de. **Influência digital ou representatividade?** Uma análise feminista sobre o ingresso de mulheres na mídia podcast. Brazilian Creative Industries Journal, Novo Hamburgo, v. 3, n. 1, jan./jun. 2023, p. 168-191.

hooks, bell. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. Rio de Janeiro: Rosas dos tempos, 2022.

IBGE. **Censo 2022**. Brasília: 2022.

IBGE. **Estatísticas de Gênero** - Indicadores sociais das mulheres no Brasil 2021 Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/genero/20163-estatisticas-de-genero-indicadores-sociais-das-mulheres-no-brasil.html. Acesso em: 30. jul. 2024.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**: Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2021. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101963_informativo.pdf. Acesso em 30 jul. 2024.

INEP. **Censo da Educação Superior 2023**: Resultados. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados. Acesso em: 2 out. 2023.

JOBIM, Leticia M.; SILVA, Márcia A. da**. Os Institutos Federais numa perspectiva de gênero, raça e classe**: uma análise interseccional. Plurais - Revista Multidisciplinar, Salvador, v. 7, p. 1–18, 2022. DOI: 10.29378/plurais.2447-9373.2022.v7.n.14081. Disponível em: https://revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/14081. Acesso em: 15 ago. 2024.

KREKAK, Ailton. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LIMA, Michelle P.. As mulheres na Ciência da Computação. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 21(3): 496, setembro-dezembro/2013.

MATTOS, Carmen L. G. de. **Estudos etnográficos da educação**: uma revisão de tendências no Brasil. In: MATTOS, Carmem L. G.; CASTRO, P. A., (orgs). Etnografia e educação: conceitos e usos [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011.25-48 p.

MEDEIROS, J. G.; LOPES, W. M.; DÁVILA, E. da S. Educação STEM no Brasil: As Perspectivas de Professores Participantes de um Curso Online de Formação Continuada. **Revista Cocar**, *[S. l.]*, v. 18, n. 36, 2023. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/6163. Acesso em: 20 jul. 2024.

ONU. **Transformando Nosso Mundo:** A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Disponível em: https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf. Acesso em: 30 jul. 2023.

PGB. **Pesquisa Game Brasil** – Edição gratuita 2024. Disponível em: https://www.pesquisagamebrasil.com.br/. Acesso em: 30 jul. 2024.

REZNIK, Gabriela; MASSARANI, Luisa. **Mapeamento e importância de projetos para equidade de gênero na educação em STEM**. Cad. Pesqui., São Paulo, v.52, e09179, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/5Lrds8ScpY44ckQy4M8MchB/. Acesso em: 20 out. 2023.

ROCHA, Daniel P. **Etnografia do Espaço Escolar**. Material didático do curso de pós-graduação lato-sensu em Gênero, Raça, Etnias e Sexualidades na Formação de Educadores. Universidade do Estado da Bahia – Uneb. 2023.

SCHWARTZ, Juliana; CASAGRANDE, Lindamir S.; LESZCZYNSKI, Sonia A. C.; CARVALHO, Marilia G. de. **Mulheres na informática**: quais foram as pioneiras? Dossiê: Gênero na ciência. Cad. Pagu (27), Dez, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cpa/a/6yHmd8vmB3gm9TxtdjRS4Gm/. Acesso em: 20 jul. 2024.

SOUSA, Ana Lucia N. de; CABRAL, Luciana F. E.; MOREIRA, Janine M.; WEIHMÜLLER, Valentina C.; RODRIGUES, Marina M.

da S.; ARAUJO, Gabriela G.; MACEDO, Beatriz C. C. **Professoras negras na pós-graduação em saúde**: entre o racismo estrutural e a feminização do cuidado. Saúde Debate, Rio de Janeiro, V. 45, n. especial 1, p. 13-26, out. 2021.

SOUZA, Juliana B.; LOGUERCIO, Rochele de Q.**. Fome de quê? A [in]visibilidade de meninas e mulheres interditadas de atuarem na Educação das áreas Exatas.** Ciência & Educação, Bauru, v. 27, e21069, 2021.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.31, n.3, p.443-466, set/dez, 2005.

UNESCO. **Decifrar o código**: educação de meninas e mulheres em ciências, tecnologia, engenharia e matemática (STEM). Brasília: UNESCO, 2018. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000264691. Acesso em: 5 set. 2023.

UNESCO. **Mapeamento de iniciativas de estímulo de meninas e jovens à área de STEM no Brasil**. Brasília: UNESCO, 2022. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380903. Acesso em: 5 set. 2023.

UNISDR. **Marco de Sendai para a Redução do Risco de Desastres 2015-2030**. Sendai: 2015. Disponível em: https://www.unisdr.org/files/43291_63575sendaiframeworkportunofficialf%5B1%5D.pdf . Acesso em: 30. jul. 2024.

VIANA, Gabriela J.. **A importância da perspectiva decolonial no combate ao racismo**. In: LIMA, Emanuel F.; SANTOS, Fernanda F.; NAKASHIMA, Henry A. Y.; TEDESCHI, Losandro A .(orgs.). Ensaios sobre racismos: pensamento de fronteira. São Paulo: Balão Editorial, 2019, p. 135-143.

Gênero e Raça: caminhos para práticas significativas no Ensino Fundamental II

Leticia Xavier de Jesus[1]
Taiane Conceição de Jesus Souza[2]
Zenailde Santana do Nascimento[3]
Ana Lúcia Gomes da Silva[4]

Introdução: problemática da pesquisa

O presente artigo tem como objetivo abordar as questões de gênero e raça no contexto do Ensino Fundamental II – anos finais. Para tanto, realizou-se um estudo de revisão sistemática, cujo foco principal foi compreender os (des)encontros na consolidação das discussões de gênero e raça promovidas na escola, a fim de problematizar a escassez de trabalhos pedagógicos voltados para esse público e, assim, potencializar e agregar conhecimentos para a ampliação de debates relacionados a essas temáticas na educação básica.

Especificamente, este trabalho busca analisar as contribuições das pesquisas realizadas com estudantes do Ensino Fundamental II, com o intuito de compreender as principais estratégias educativas voltadas ao combate ao preconceito de gênero e raça,

[1] Graduada em Licenciatura em História (UNEB); Especialização em Gênero, Raça, Etnia e Sexualidades na Formação de Educadores/as (UNEB).
[2] Graduada em Licenciatura em Letras Língua Portuguesa e Literaturas (UNEB); Especialização em Gênero, Raça, Etnia e Sexualidades na Formação de Educadores/as (UNEB).
[3] Graduada em Licenciatura em Letras Língua Portuguesa e Literaturas (UNEB); Especialização em Gênero, Raça, Etnia e Sexualidades na Formação de Educadores/as (UNEB).
[4] Pós-doutorado (UFTM); Mestrado e Doutorado em Educação (UFBA); Especialista em Leitura: Teoria e Prática (UESB). Graduação em Licenciatura Curta em Letras Vernáculas e Licenciatura Plena em Letras (UNEB).

promovendo um ambiente escolar mais inclusivo e igualitário. Ademais, objetiva-se avaliar de que forma essas estratégias podem contribuir para a formação integral do estudante, subsidiando o enfrentamento do preconceito por meio das práticas pedagógicas implementadas, identificando metodologias mais utilizadas e os resultados obtidos em termos de conscientização e mudança de atitudes.

Dessa forma, a problemática central da pesquisa busca responder à seguinte questão: como trabalhar raça e gênero desenvolvendo práticas pedagógicas significativas no espaço escolar? Depreende-se que a formação profissional continuada é parte essencial desse processo, juntamente com práticas constantes de leituras, debates, exposições e produções realizadas com adolescentes em diferentes espaços sociais, contemplando autoras negras, cultura, arte, música, entre outros elementos.

As discussões sobre gênero e raça na escola sempre suscitaram opiniões divergentes. No entanto, são extremamente necessárias, pois possibilitam debates, desmistificação de preconceitos e a quebra de paradigmas. Ainda assim, essas práticas não estão suficientemente consolidadas, apesar de os 21 anos da Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas, já terem passado. Portanto, apenas por meio da sistematização e análise dos dados coletados a partir das vivências em sala de aula e em ambientes pedagógicos é que se poderá fortalecer as práticas preconizadas pela lei.

Acredita-se que o contato constante com atividades pedagógicas antirracistas e de gênero contribui para a formação social dos sujeitos e para o fortalecimento de sua identidade. Nesse processo, a desconstrução do racismo, machismo e sexismo torna-se igualmente necessária.

Assim, esta pesquisa se justifica teoricamente por integrar campos de investigação práticos, buscando desconstruir estereótipos e promover a diversidade racial e de gênero nos diferentes espaços sociais. Além disso, está diretamente relacionada à prática pedagógica no Ensino Fundamental II,

evidenciando a necessidade de uma educação antirracista e feminista voltada para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, capaz de enfrentar e superar o racismo, machismo e sexismo presentes tanto no ambiente escolar quanto na sociedade em geral.

A escola, portanto, é um espaço de combate ao racismo e ao sexismo, promotora da diversidade racial e de gênero. Contudo, ainda apresenta resistência em discutir essas questões, mesmo sendo fundamentais para possibilitar diversas formas de inclusão, promover o respeito e melhorar a qualidade educacional.

Nesse sentido, segundo Louro, (2014, p. 84), "[...] É indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria produz". Assim, se a escola é responsável pela reprodução de estereótipos, por meio dela também é possível ressignificar e quebrar paradigmas. Nesse contexto, esta pesquisa apresenta contribuições de cunho social, revisando conceitos enraizados e promovendo uma nova visão de mundo com reflexões emancipatórias..

Revisão sistemática em modo sankofar: os passos de quem estudo o tema

Ao buscar resultados emergentes nas pesquisas já realizadas, adotamos o modo sankofar, voltando e refletindo sobre quem pesquisou antes de nós. O termo Sankofa pode ser traduzido como "volte e pegue" (san – voltar, retornar; ko – ir; fa – olhar, buscar e pegar), sendo compreendido como a ideia de que "nunca é tarde para voltar e apanhar o que ficou para trás". Esse conceito é representado por um símbolo ancestral: um pássaro em formato circular que olha para trás, com um ovo no bico, sem deixar de olhar para frente.

Ao realizar a revisão sistemática, aplicamos o princípio do "voltar e pegar", o que nos permitiu avançar e voar sem esquecer o passado, seguindo em direção ao futuro. Nessa perspectiva

filosófica e ancestral, pautada na valorização das raízes e memórias e na visão de potencial para o avanço, buscamos respostas sobre os principais resultados das pesquisas acerca de raça e gênero no desenvolvimento de práticas pedagógicas.

Como procedimentos metodológicos, optamos por realizar uma pesquisa qualitativa, que se concentra na compreensão das experiências, perspectivas e comportamentos dos indivíduos em seu ambiente natural. Para isso, selecionamos como descritores os termos: educação básica, Ensino Fundamental II, gênero e raça, constituindo assim o estado da arte, no período de 08 a 12 de julho de 2024.

Realizamos revisões bibliográficas utilizando como suporte o repositório institucional Saber Aberto, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), bem como revistas científicas encontradas no Google Acadêmico. As pesquisas selecionadas compreenderam o período de 2014 a 2024, com uma única exceção: a pesquisa intitulada "Representações de Gênero e Raça no Ensino Fundamental: A construção da identidade do ser 'Menina Negra' e do ser 'Menino Negro'", de Marluse Arapiraca dos Santos, datada de 2009.

O trabalho supracitado apresenta dados de extrema relevância para a fundamentação da pesquisa no contexto da educação básica. Optamos por incluí-lo em virtude da escassez de estudos que se aproximassem de nosso foco, justificando a ampliação do escopo da pesquisa. A seguir, apresenta-se um quadro síntese com os estudos selecionados para análise.

Ano	Título	Autor	Fonte	Universidade	Modalidade
2009	Representações de Gênero e Raça no ensino fundamental: A construção da identidade do ser “menina negra” do “ser “menino negro”	Marluse Arapiraca dos Santos	Saber Aberto	Universidade do Estado da Bahia (UNEB)	Dissertação de mestrado
2017	Raça e gênero na educação básica: pesquisando ‘com’ crianças	Bianca Salazar Guizzo.; Maria Angélica Zubaran.; Dinah Quesada Beck	Acta Scientiarum	Universidade Estadual de Maringá (UEM)	Artigo
2020	Interseccionalidade e educação antirracista no ensino de Português e Literatura? Considerações para uma proposta de material didático	Janaína Vianna da Conceição; Caroline Scheuer Neves	Revista Caleidoscópio	Universidade de Brasília (UNB)	Artigo
2020	Gênero e sexualidade na escola: caminhos para uma educação libertadora	Guilherme Carpes Motta	Revista Humandidades em perspectiva	Centro Universitário Internacional (UNINTER)	Artigo

2022	O adolescer de meninas negras: percepções e experiências sobre as violências e discriminação de Raça e Gênero no espaço escolar.	Deise Cardoso Santos	Saber Abert	Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Brasil.	Dissertação de Mestrado
2022	Leitura literária no Ensino Fundamental e a representatividade da literatura de autoria feminina no livro didático de língua portuguesa: um estudo à luz da análise crítica do discurso., Programa de Pós-Graduação em Linguística.,	Maria Vanessa Monteiros das Chagas,		Universidade Federal da Paraíba	Dissertação de mestrado

Verificamos e categorizamos as pesquisas selecionadas com base na temática do presente estudo, utilizando os descritores gênero, raça, educação básica e Ensino Fundamental II. O segundo passo consistiu em organizar e selecionar os trabalhos encontrados, aplicando critérios de exclusão que permitissem afastar pesquisas que pouco contribuíssem para os objetivos deste estudo. Nessa perspectiva, foram selecionados seis trabalhos, sendo três dissertações de mestrado e três artigos acadêmicos.

Observou-se que, no período de 2009 a 2024, surgiram diversos trabalhos voltados às questões de gênero e raça, promovendo avanços importantes no cenário educacional brasileiro. Pesquisadores passaram a refletir sobre o papel da escola frente às opressões sociais vigentes. As leis 10.639/2003 e 11.645/2008 foram fundamentais nesse processo, ao ressaltar a importância do ensino decolonial, do resgate identitário e cultural afro-brasileiro e indígena, promovendo a valorização da diversidade étnico-racial.

Entretanto, apesar de serem leis, ainda existem profissionais da educação básica que negligenciam a abordagem de gênero e raça em suas práticas pedagógicas. Observa-se, contudo, que mudanças significativas podem ocorrer com o acesso a cursos de pós-graduação, mestrado e outras formações ofertadas por universidades públicas. Educadores comprometidos com a promoção do respeito à diversidade podem contribuir para práticas antirracistas e feministas, transformando o contexto escolar e colaborando para a superação das desigualdades sociais, raciais e de gênero.

Embora exista uma ampla produção acadêmica sobre gênero e raça, ao delimitarmos o campo de pesquisa para propostas didáticas antirracistas e feministas no Ensino Fundamental II, verifica-se que sugestões pedagógicas continuam sendo escassas, tornando-as sempre bem-vindas para ampliar a diversidade no contexto escolar. Essa lacuna evidencia a carência de estudos direcionados a esse público específico.

Ao refletirmos sobre o recorte temporal adotado, nota-se a ausência de políticas educacionais voltadas ao Ensino Fundamental II, o que constitui uma problemática relevante. Em 2024, o Ministério da Educação (MEC) lançou o programa "Escola das Adolescências", que prevê a escuta de estudantes para a construção de metodologias mais atrativas para esse público. Apesar disso, a grande maioria dos diretores e coordenadores ainda não apoia a inclusão de discussões sobre gênero e raça no cotidiano escolar, restringindo-as a datas comemorativas, o que limita a consolidação de práticas significativas.

O acervo acadêmico relacionado a gênero e raça é amplo e diversificado, apresentando crescimento significativo no período de 2014 a 2024. A temática tem sido explorada por diversas áreas do conhecimento, incluindo educação, esporte, saúde, assistência social e cultura. Contudo, ao focarmos especificamente no Ensino Fundamental II, do 6º ao 9º ano, constata-se uma escassez de trabalhos voltados para este público, um dado preocupante, considerando que se trata de estudantes em formação, sedentos por informação, empoderamento e conhecimento.

É de suma importância educar este público para que possam reivindicar uma sociedade mais igualitária e estejam preparados para enfrentar as múltiplas desigualdades, discriminações e violências resultantes da falta de conhecimento, da intolerância e do preconceito.

Em linhas gerais, acreditamos que a partir do contato com práticas educativas significativas, aquelas capazes de contribuir para a descolonização dos pensamentos, as/os estudantes se tornam aptas/os a desnaturalizar as desigualdades de gênero e raça existentes nos diversos ambientes sociais e também nas escolas. Como pontua Moreira e Candau:

> A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar. (Moreira; Candau, 2003 p.161)

Nesta perspectiva, na dissertação de mestrado intitulada "Representações de Gênero e Raça no Ensino Fundamental: a construção da identidade do ser 'Menina Negra' e do ser 'Menino Negro'", de Marluse Arapiraca dos Santos (2009), a autora optou por realizar um estudo sobre a construção das identidades de meninos e meninas das séries iniciais do Ensino Fundamental I com base nas suas representações de gênero e raça . A pesquisa foi realizada em uma escola municipal da cidade de Salvador, na Bahia, e envolveu o estudo das variadas produções infantis, priorizando o ambiente educativo.

Mesmo se tratando de uma pesquisa realizada no ano de 2009, com um público que não é o escopo da análise da nossa pesquisa, a mesma constitui-se como uma pesquisa atemporal, considerando as contribuições que colaboram para o desenvolvimento, empoderamento e reconhecimento das identidades raciais e de gênero, sem restrições de faixa etária. Neste sentido, a pesquisadora realizou o estudo com base nas relações entre os indivíduos e seus grupos, analisando as brincadeiras, os comportamentos, as expressões artísticas e as práticas materiais em sala de aula.

A pesquisa de Santos (2009) apropriou-se da metodologia qualitativa no formato etnográfico, realizando observações diretas e indiretas, bem como entrevistas contínuas com alunos, professores e funcionários durante todo o ano letivo, considerando sempre as variações de classe social, sexo e idade.

Com base nesta pesquisa prática, Santos encontrou uma oportunidade para analisar o cotidiano escolar e as representações de identidade relacionadas ao gênero e à raça dentre estas crianças, analisando as identidades assumidas visivelmente e as silenciadas pelos próprios entrevistados. As temáticas que nortearam o roteiro da entrevista vão da auto-rejeição, à discriminação no espaço escolar e ao preconceito.

No desenvolvimento da pesquisa, para além das inúmeras percepções e descobertas, Santos pôde perceber o quanto, até o presente período da pesquisa, era aparente a permanência de uma

construção identitária de gênero baseada numa concepção binária, que condiciona as identidades de gênero de forma contrária e bilateral, ou seja, quando eles se percebem como menina, se negam enquanto menino e vice-versa.

Para além dessas percepções, a pesquisadora também pôde identificar que muitas identidades foram invisibilizadas, e os professores se encontravam em um lugar privilegiado de mediação e controle dos significados que eram construídos a cada tarefa, convertendo-se posteriormente em formação de identidades.

Outro fato de extrema relevância notado na pesquisa foi a elevação e valorização da raça branca em detrimento da raça negra, pelas próprias crianças. As crianças negras não se sentiam pertencentes à raça e, por conseguinte, na maioria das situações tomavam e usavam como ofensa e xingamento o termo "negra" ou "negrinha", patenteando os termos "escurinho", "escuro" e "moreninho" como amenizadores das relações de desigualdade existentes entre eles. Em contrapartida, adotavam valores predominantes da raça branca, com a justificativa implícita de serem os mais "valorosos", "belos" e "aceitáveis" pela sociedade.

Em suma, o que mascarava essa consideração era o racismo patriarcal presente no cotidiano desses alunos, racismo este que silenciava, excluía e inferiorizava o ser negro. Nesta perspectiva, Santos (2009) finaliza essa discussão afirmando que: "o negro, quando absorvia essas ideias, assumia uma posição de seu próprio algoz, pelo fato de não legitimar a expressão cultural e defender os elementos da sua ancestralidade, da religiosidade, da crença e outros."

Ao final da pesquisa, Santos afirma que o referido estudo reafirmou as suas suposições com referência às condicionantes sociais e de cor, que fundamentam as ações discriminatórias recorrentes e confirmam o pressuposto de que: "na sociedade brasileira, recai de forma específica uma relação entre a cor da pele e a hierarquização social". Com base na pesquisa, ficou clara a relação delicada entre discriminação racial e hierarquização social,

na qual os aspectos fenotípicos compõem elementos que determinam o acesso a espaços ratificados socialmente.

A dissertação de Santos, realizada no ano de 2022, denominada "O adolescer de meninas negras: percepções e experiências sobre as violências e discriminação de raça e gênero no espaço escolar", teve como foco central entender a perspicácia das adolescentes do Ensino Fundamental, especificamente de uma turma do 9° ano, situada em uma escola periférica da cidade de Salvador, na Bahia, a respeito das suas experiências de violência e opressões a partir dos marcadores de gênero e raça.

Fundamentou-se também pelos objetivos secundários de conhecer o contexto em que essas alunas estavam inseridas, enfatizando a visão social, cultural e econômica. Ao conhecer as experiências de violência às quais essas estudantes eram submetidas na escola, foi possível compreender como as características sociais das desigualdades de raça e gênero permitem perceber as vulnerabilidades no percurso estudantil dessas adolescentes, entre outros aspectos.

No entanto, a pesquisa toma como foco de estudo o olhar de meninas negras no contexto escolar, nas quais elas próprias ganham visibilidade à medida que expressam como se sentem no ambiente escolar. De todas as pesquisas realizadas, apenas esta apresenta foco de abordagem para o Ensino Fundamental II, o que evidencia a necessidade de nossa pesquisa para a ampliação do conhecimento sobre raça e gênero a esse público específico.

Neste sentido, o referido estudo se aproxima da nossa pesquisa por refletir sobre o papel da escola na promoção de práticas pedagógicas que combatam o racismo, o machismo e as questões relacionadas ao gênero no Ensino Fundamental II. Consideramos relevante o teor da pesquisa, pois essa prática nos revela um compromisso de agregar conhecimentos e ampliar discussões que são de extrema relevância para a vida individual, política, social e cultural desses sujeitos, que se encontravam em processo de construção da identidade coletiva.

No entanto, o fato de ter sido encontrada apenas uma pesquisa direcionada a este público nos aponta para uma carência de estudos voltados a essa modalidade de ensino, principalmente se considerarmos o perfil do público em questão. Em sua maioria, são alunos de regiões periféricas e da zona rural. Nesse sentido, desejamos que a escola dê visibilidade a essas vozes, por meio de rodas de conversa e metodologias diversificadas, apresentando a eles uma escuta sensível, direitos, oportunidades e conhecimentos diaspóricos que, na maioria das vezes, são negligenciados. Todavia, ainda faltam profissionais qualificados para essas discussões e apoio da equipe escolar para mobilizar ações como palestras, oficinas e debates acerca das questões de gênero e raça.

Retomando a discussão acerca da revisão bibliográfica realizada, obtivemos os seguintes resultados: a pesquisa intitulada "Raça e gênero na educação básica: pesquisando 'com' crianças", de Guizzo, Zubaran e Beck (2017), aponta como algumas representações étnico-raciais são construídas na educação básica e como elas influenciam os comportamentos preconceituosos e discriminatórios. Assim sendo, as ações pedagógicas direcionadas são capazes de contribuir para a quebra de preconceitos, evitando reflexos do racismo na continuidade escolar e, consequentemente, na sociedade.

Em contrapartida, a dissertação de Chagas (2022) discute a falta de representatividade feminina nos livros didáticos. Estes não são pensados para trabalhar com gênero e raça, ainda seguem um padrão tradicionalista, no qual a diversidade se torna escassa. Por conseguinte, isso reflete no apagamento de autoras negras. Sem dúvidas, esse ainda é um problema que permeia os ambientes de aprendizagem, contribuindo para que alguns professores permaneçam na zona de conformismo e não apresentem autoras negras aos estudantes, sendo que, para uma educação antirracista, é preciso ir além do que os livros didáticos oferecem.

O currículo escolar não pode ser um empecilho para as práticas antirracistas, uma vez que ele é flexível e passível de mudanças. O professor deve compreender a escola como um meio

de formação de saberes, reparação histórica e produção de conhecimento, principalmente para as minorias, construindo uma nova identidade racial e de gênero no Brasil, com propostas de inclusão e consolidação de direitos.

É necessário que a equipe escolar estabeleça caminhos para inserir a temática em suas aulas, o que nem sempre é possível, uma vez que a escola segue na tradição de trabalhar os temas ditos interdisciplinares apenas nas datas comemorativas, como, por exemplo, o Dia da Mulher e o Dia da Consciência Negra.

Apesar da dissertação de Chagas (2022) não tratar das questões de raça, achamos relevante tomá-la como base para nossos estudos, considerando que direciona para o Ensino Fundamental II uma abordagem de questões femininas que atravessam as questões de gênero. Desse modo, mediante a escassez de trabalhos, como mencionamos anteriormente, tivemos que optar por pesquisas próximas às temáticas aqui discutidas.

Das pesquisas realizadas, o artigo de Conceição e Neves (2020) dialoga com o trabalho aqui proposto, porém com abordagens distintas, pois o artigo reflete como o racismo e o sexismo afetam a vida das mulheres e como a escola impacta nesse processo. As autoras sugerem uma proposta pedagógica interseccional a ser realizada na aula de Língua Portuguesa. O diálogo entre as pesquisas acontece pela interseccionalidade de uma educação antirracista e feminista.

O artigo intitulado "Gênero e sexualidade na escola: caminhos para uma educação libertadora", de Guilherme Carpes Motta (2020), aborda a necessidade de trabalhar gênero e sexualidade nas escolas, em suas diversas vertentes, a fim de desconstruir alguns paradigmas sociais vigentes em setores conservadores da sociedade. Baseia-se na visão da educação libertadora de Paulo Freire, a qual afirma que não há educação libertadora enquanto houver opressão dentro das escolas.

Discurso este de grande relevância, pois a escola é uma grande incentivadora de mudanças. A educação é capaz de libertar e desconstruir comportamentos preconceituosos e racistas; trabalhar

com gênero e sexualidade é necessário para quebrar tabus, bem como para a construção de uma juventude com consciência social ampliada, na qual possam conviver sem julgar o outro, quebrando paradigmas impostos por uma sociedade patriarcal.

Nessa perspectiva, do quantitativo de seis pesquisas analisadas, a dissertação de mestrado "O adolescer de meninas negras: percepções e experiências sobre as violências e discriminação de raça e gênero no espaço escolar", de Santos (2022), contempla o objetivo proposto, sendo a única no recorte temporal definido, voltada para o Ensino Fundamental II, que trata das questões de gênero e raça.

A carência de pesquisas revela uma lacuna que pode estar associada a diversos fatores: seja de formação profissional continuada por parte dos educadores, influências da escola e da coordenação pedagógica, contextos políticos e sociais dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, bem como as políticas educacionais voltadas para este público.

Diante dos estudos analisados e dos diálogos realizados, concluímos que, embora haja uma preocupação em discutir as questões de gênero e raça, observa-se um descompasso significativo no contexto do Ensino Fundamental II. Esse segmento educacional tem sido pouco contemplado nas pesquisas, revelando uma espécie de "abandono", justamente em uma etapa crucial para a formação de sujeitos críticos, reflexivos e conscientes de sua própria identidade. Como construir algo sólido se determinados conhecimentos não são acessados? E se os estudantes não são estimulados ou provocados a vivenciar essas experiências? Percebe-se, assim, a ausência de articulação efetiva entre teoria e prática.

Resultados emergentes

Diante dos resultados encontrados, mediante a revisão de autores e obras, percebemos o quanto as discussões envolvendo gênero e raça têm permeado os mais diversos âmbitos sociais. Isso

se faz extremamente necessário, uma vez que a desconstrução dos estereótipos é dever de todos, ou seja, de toda a sociedade e não apenas da escola.

Das pesquisas encontradas na área de educação, que constitui nosso recorte de pesquisa, observamos que os temas aqui discutidos atravessam as diversas modalidades de ensino: Fundamental I, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Entretanto, em nosso recorte de estudo, que é a modalidade de Ensino Fundamental II, encontramos apenas um resultado de pesquisa. Claro que levamos em consideração o recorte temporal delineado, que foi o mês de julho do ano em curso.

Experienciando nossa prática, como professoras do Ensino Fundamental II, percebemos o quanto esse público é sedento por se sentir representado; por isso, é necessário o protagonismo negro e feminino em diversos âmbitos da vida social. São histórias de superação que precisam ser apresentadas a esses alunos, que, em sua maioria, vivem em um contexto de exclusão social, o que contribui para a baixa autoestima, desempenho estudantil fragilizado, dentre outros aspectos que cotidianamente podemos observar nas aulas, como pouca participação oral, medo de se expressarem na escrita, timidez etc.

Em diálogo com o texto de Moreira e Candau, podemos inferir que o problema da falta de discussão de gênero e raça na escola "está no chão", na base dos processos educativos, [...] precisa ser identificado, revelado e valorizado; trata-se de dilatar nossa capacidade de assumi-lo e trabalhá-lo (Moreira e Candau, 2003, p. 25). A escola precisa ser o espaço para construção de nossas identidades, ação que só pode ser concretizada por meio de um currículo multicultural.

Partindo de nossas próprias experiências, compartilhamos nossas angústias acerca dos processos educativos, por meio da organização dos calendários escolares. A dinâmica dos assuntos, conforme datas comemorativas, ao tempo que garante a abordagem de determinado tema, limita alguns profissionais a tratar questões de gênero e raça apenas em períodos específicos, a

exemplo de: “março das mulheres”, “abril indígena” e “novembro negro”. Sendo que, se a proposta fosse realizada de modo interdisciplinar, evitaria cair na folclorização, celebrando a diversidade, a centralidade e a valorização desses temas ao longo do ano letivo, com um planejamento em todas as áreas do conhecimento.

Neste sentido, é pertinente que a escola assuma seu dever político e pedagógico frente às questões discriminatórias que atravessam esses espaços. Para tanto, faz-se necessário a formação e o desenvolvimento profissional de gestores, coordenadores, professores e funcionários, bem como mudanças curriculares, além de um projeto político-pedagógico que dialogue com o contexto da comunidade escolar.

Desse modo, a educação antirracista e o combate às desigualdades não podem ser delegados apenas ao professor, mas constituem uma tarefa mútua de todos os sujeitos educadores. Nessa perspectiva, entendemos que “todas as pessoas que atuam no interior de uma escola são educadores e precisam ser formadas” (Pinheiro, 2023). Parafraseando um provérbio africano: “É preciso uma comunidade inteira para educar uma criança.”

Diante dos fatos explicitados, parafraseamos o texto *“Do que vale ser criança se falta infância? Um diálogo sonhado entre Paulo Freire e Mia Couto”*. Refletimos sobre a adolescência e o direcionamento que não está sendo ofertado a esse público. De acordo com Kohan (2021, p. 14): “todas as línguas eram nossas, antes que uma língua se consolide como a única possível”. Assim sendo, depreendemos que a escola deve mostrar a diversidade, pois, caso contrário, o discurso racista, patriarcal e misógino continuará a ser propagado como verdadeiro e soberano, ampliando as desigualdades.

Isto posto, ainda inspirados na escrita de Paulo Freire e Mia Couto (2021), julgamos pertinente recriar o título do texto, que surgiu a partir de uma inquietação com referência à infância, onde os autores dialogam sobre o tempo da infância e da nossa relação com a mesma. Em nossa proposta, sugerimos: “De que adianta

serem adolescentes se não são visibilizados e escutados pela escola?"

Ainda que essa necessidade seja extrema, o acervo acadêmico é escasso; por esse motivo, tivemos a necessidade de ampliar o escopo da pesquisa, nos apropriando de estudos correlatos com enfoque no mesmo tema, em outros segmentos da educação básica, como Ensino Fundamental I e Ensino Médio.

Assim sendo, é pertinente trazer à baila experiências semelhantes vividas pelas pesquisadoras Letícia Xavier, Taiane Conceição e Zenailde Santana, que relatam vivências entre os anos de 2012 e 2024, mostrando que algumas atitudes no ambiente escolar ainda são completamente contemporâneas no que tange às metodologias voltadas a gênero e raça.

Eram e permanecem sendo temáticas abordadas em datas específicas e de forma isolada, como: 8 de março – Dia da Mulher; o segundo domingo de maio – Dia das Mães; 20 de novembro – Dia da Consciência Negra; 18 de maio – Dia Nacional de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes; entre outros. Éramos constantemente sinalizadas pela coordenação escolar sobre como esses períodos e temas deveriam ser abordados, sendo que, na maioria das vezes, eram tratados apenas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Artes, a exemplo do quadro a seguir:

Ações referentes as datas comemorativas 2024

DATA	AÇÃO	OBJETIVOS	METAS
08/03 **Dia Internacional da Mulher**	Tema: Desafios das Mulheres na Sociedade: a luta contra a desigualdade. Debates, e atividades em sala de aula e palestra. Data 04 a 15/03	Promover a igualdade de gênero, seja por meio de conscientização, apoio a organizações que trabalham nesse sentido ou simplesmente celebrando e reconhecendo as conquistas das mulheres em sua vida bem como (des)conscientizar a cultura machista impregnada na nossa sociedade.	Celebrar conquistas, promover a igualdade e reconhecer realizações femininas. Que 100% da comunidade escolar tenha acesso às informações sobre o tema desenvolvido sobre a mulher na escola
27/03 **Semana Santa**	Tema: Fraternidade e Amizade Social Data 18 a 27/03 Apresentações artísticas	Refletir sobre os valores e significados dessa época especial, como oportunidade para refletir sobre amizade social e fraternidade envolvendo a promoção de união, empatia, compreensão e solidariedade entre as pessoas, cultivando valores de respeito e empatia.	
31/05 **Dia da família: quem cuida de mim FI E FII**	Tema: Quem cuida de mim Oficinas: Manicure, Trancista Saúde, Atendimento psicológico Café da manhã	Fortalecer o vínculo entre escola e família. Promover o bem-estar, construir laços afetivos e sólidos, oferecer suporte mútuo e criar um ambiente de crescimento e	

		segurança para todos os membros e a promoção de valores compartilhados para fortalecer a unidade familiar.	
07/06 **Dia da Cidade**	Exposição artística e cultural com apresentações na Praça da Matriz	Valorizar a história e a cultura local através de eventos, arte pública e preservação do patrimônio histórico e perceber as mudanças ocorridas através dos tempos.	
21/06 **São João**	Forró junino	Vivenciar as tradições juninas, resgatando as suas memórias.	
09/08 **Dia do Estudante e pais**	Gincana do conhecimento é o mês todo de agosto Estudantil 07 a 09/ os jogos (dominó, dama, baralho, baleado e futebol. Apresentações Dia dos Pais o almoço	Fortalecer o vínculo entre escola e estudante e fomentar a participação ativa na construção de uma sociedade mais informada e engajada, incentivando o pensamento crítico, a criatividade e a inovação.	
23/08 **Folclore**	Apresentações folclóricas	Fomentar a compreensão e o respeito das tradições culturais e perceber a influência africana, europeia e indígena no folclore brasileiro.	
07/09 **Independência**	Caminhada cívica nas ruas da cidade	Oportunizar a participação dos alunos em atividade cultural num contexto cívico social e despertar	

		nos alunos o Patriotismo, não deixando no abandono e assim destacar a admiração pelas belezas que nosso Brasil possui, pela diversidade de alimentos, diversidade de animais, um clima muito temperado e de gente muito calorosa.	
23/09 Primavera	----------		
11/10 Dia das Crianças	----------		
14/11 Proclamação da República	----------		
20/11 Consciência Negra	Seminário temático enfatizando a representatividade negra local	Valorizar a cultura afrodescendente, bem como seus valores, lutas e ensinamentos transmitidos a sociedade e combater o racismo.	

Essas temáticas já eram preconizadas pelos PCNs (Brasil, 1998) e eram abordadas como temas transversais. Receberam esse nome porque "[...] os objetivos e conteúdo dos Temas Transversais devem ser incorporados nas áreas já existentes e no trabalho educativo da escola. É essa forma de organizar o trabalho didático que recebeu o nome de transversalidade" (Brasil, 1998, p. 17).

Mesmo sendo determinada por lei a abordagem em todas as disciplinas, na prática, não ocorria nesse formato. Infelizmente, nos dias atuais, vivemos a mesma realidade e, mesmo sob a ótica de inúmeras leis educacionais, as atividades não acontecem como deveriam. Temos enxurradas de murais e cartazes "vazios" em datas comemorativas. Usamos o termo "vazios" porque não representam nada quando algo é utilizado apenas para simbolizar datas e não lutas.

Hoje, alterada pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), cuja última atualização ocorreu em março de 2017, por meio da Lei nº 13.415, a transversalidade dos temas ainda acontece de forma limitada, vaga e simbólica, pois não consegue trabalhar temáticas de suma importância para o cotidiano dos adolescentes, de forma que venham a contribuir para sua formação social, identitária e racial ao longo da vida.

Assim, compreende-se que uma educação antirracista e feminista deve apresentar os sujeitos não pelo olhar da marginalização, mas a partir desse lugar, para expor como intelectuais, valorizando epistemologias e saberes negros em nossa sociedade. Por essa razão, cabe ressaltar que o papel da escola não é apenas contar as mazelas e dizer que mulheres e negros foram tratados de forma desigual durante a história, mas sim mostrar que descendem de reis e rainhas, inspirando os jovens e apontando os espaços que são capazes de alcançar.

Acredita-se que, dessa forma, os estudantes passarão a enxergar o potencial que carregam em si, conhecerão mais sobre suas origens, identidades e costumes. Com essa prática, é possível subverter a construção social de que negros descendem de escravos — ideia ainda disseminada na escola — e mostrar a verdadeira

história de intelectuais, artistas e cientistas negros que precisam de visibilidade no cenário educacional e social.

Dialogando com o texto de Bondía (2002), intitulado "Notas sobre a experiência e o saber da experiência", o autor destaca que "a experiência é a possibilidade de que algo nos aconteça e nos toque" (Bondía, 2002, p. 24). Mas, como os alunos do Ensino Fundamental II estão sendo tocados positivamente para a construção própria e coletiva da experiência, se lhes é negado o devido acesso a discussões emancipatórias?

Nos questionamos se a escola tem cumprido seu papel de ouvir, olhar com atenção e pensar estratégias para afetar o outro, principalmente os indivíduos que são cheios de experiências, porém não são ouvidos, assistidos ou orientados a vencer um sistema patriarcal e racista. Esse sistema, por vezes, impede estudantes negros de chegarem ao Ensino Médio, em detrimento do trabalho ou de outros fatores externos, como mostrou o Ministério da Educação (MEC) em pesquisa sobre desigualdade racial na educação, na qual estudantes do Ensino Fundamental II lideram o índice de evasão escolar.

Portanto, gestores, coordenadores, professores e toda a comunidade escolar, que são incumbidos da responsabilidade de educar, precisam ser sujeitos da experiência — aqueles que são afetados e desejam transformar realidades através do compromisso e da responsabilidade com o outro. Pois, segundo Bondía (2002, p. 26), "Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação". Isto posto, se não nos incomodarmos com as desigualdades, seremos incapazes de inspirar nossos alunos a transformar a sociedade em um espaço emancipatório e acolhedor para todos.

Conclusões: pistas para o devir

O ensino de gênero e raça é uma temática imprescindível na formação da identidade dos sujeitos, mas, pelos resultados da revisão sistemática realizada, ainda é pouco contextualizado em

sala de aula no Ensino Fundamental II. Por mais que seja de extrema importância para a construção de uma sociedade mais igualitária, inferimos que ainda existe um certo receio na abordagem do tema. Uma análise feita nos textos utilizados nos faz chegar à conclusão de que as pesquisas relacionadas a gênero e raça, de forma livre, são amplas. No entanto, quando delimitamos a pesquisa para o Ensino Fundamental II, torna-se escassa.

É importante ressaltar que, nos resultados dos estudos levantados, há indícios de que as discussões sobre gênero e raça ocorrem de forma equivocada, apenas para preencher calendários escolares, sem sensibilizar os indivíduos quanto à relevância das temáticas trabalhadas e à influência positiva na vida pessoal e social desses sujeitos. Portanto, é necessário ampliar a formação voltada aos profissionais de educação, de modo a proporcionar-lhes maior segurança e domínio ao trabalhar essas temáticas. Um outro fator de grande relevância é que ainda existem profissionais que se recusam a participar de formações, bem como a levar algum tipo de contribuição para suas turmas, por não julgarem pertinente.

No entanto, mesmo com poucos recursos e sem apoio institucional, como educadores, podemos, por meio de oficinas, palestras, construções de materiais pedagógicos (folders, cartazes, peças teatrais), contribuir para a formação de jovens críticos e empoderados, com vontade de lutar por um mundo mais igualitário e justo ou, ao menos, formar cidadãos conscientes.

Enquanto pesquisadoras, diante dos resultados encontrados, apresentamos propostas direcionadas ao público do Ensino Fundamental II. Sugerimos a promoção de "Diálogos raciais identitários e de gênero", por meio de estratégias diversificadas, como a problematização de questões corriqueiras em nossa história.

Destacamos como exemplo: o silenciamento dessas minorias, a fala altiva do colonizador sobre as dores e a existência dos subalternizados, bem como a fundamentação da importância de consumirmos mais produções e produtos de intelectuais negros e femininos, que expressem suas próprias impressões e vivências.

Temos, com essas propostas, o objetivo de dar sentido e visibilidade às discussões de gênero e raça no ambiente escolar, enfatizando também a obra "Do silêncio do lar ao silêncio escolar", de Eliane Cavalleiro, que se constitui como um alerta importante para o estudo em questão.

Nesse sentido, consideramos relevantes práticas como leitura e discussão em forma de debate, e sugerimos como apoio o livro "Pequeno Manual Antirracista", da filósofa Djamila Ribeiro, por apresentar contribuições para o empoderamento e conhecimento das questões de raça na vida pessoal, profissional e social do indivíduo.

Além disso, a leitura e análise do poema "Não vou mais lavar os pratos", de Cristiane Sobral, permitem refletir sobre as opressões interseccionais de gênero, raça e classe impostas ao feminino, ao mesmo tempo em que o texto se constitui em um chamado à subversão da identidade subalternizada por meio da leitura, considerando-a como uma arma poderosa para libertar os sujeitos das amarras da ignorância e das injustiças cotidianas.

Em suma, conclui-se que o desenvolvimento profissional docente e de toda a equipe escolar — gestores, coordenadores e outros — configura-se como fator de extrema necessidade para a vida escolar, acadêmica e social de crianças e jovens. É relevante que eles solidifiquem suas construções sociais e raciais, de modo a compreender gênero e raça como determinantes sociais que impactam suas vidas cotidianas.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998. 436 p.

CHAGAS, Maria Vanessa Monteiros das. **Leitura literária no Ensino Fundamental e a representatividade da literatura de**

autoria feminina no livro didático de língua portuguesa: um estudo à luz da análise crítica do discurso. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal da Paraíba, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/23370.

CONCEIÇÃO; Janaína Vianna da; NEVES, Caroline Scheuer. **Interseccionalidade e educação antirracista no ensino de português e literatura**: considerações para uma proposta de material didático. Revista Calidoscópio – v. 18, n. 1, janeiro-abril, 2020.

GUIZZO; Bianca Salazar. ZUBARAN; Maria Angélica. BECK; Dinah Quesada. **Raça e gênero na educação básica: pesquisando 'com' crianças.** Revista Acta Scientiarum. Education, v. 39, suppl., p. 523-531, Maringá, 2017.

KOHAN, Walter Omar. **Do que vale ser criança se nos falta infância?** Um diálogo sonhado entre Paulo Freire e Mia Couto. Revista Estudos Aplicados em Educação 6. n.11. São Caetano do Sul: SP. 2021.

LOURO, G. L. **Pedagogias da sexualidade**. In: LOURO, G. L (org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Educação escolar e culturas**: construindo caminhos. Revista Brasileira de Educação**,** n°. 23, maio- agosto, 2003.

MOTTA, Guilherme Carpes. **Gênero e sexualidade na escola**: caminhos para uma educação libertadora. Revista Humandidades em perspectiva, V. 2, N.3, 2020.

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

SANTOS, Deise Cardoso. **O adolescer de meninas negra**s: percepções e experiências sobre as violências e discriminação de

Raça e Gênero no espaço escolar. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em em Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Salvador, 2022.

SANTOS, Marluce Arapiraca dos. **Representações de gênero e raça no Ensino Fundamental: a construção da identidade do ser "menina negra" e do ser "menino negro"**. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Salvador, 2009.

Adaptação, inovação e tecnologia: a experiência educacional em Lauro de Freitas na pandemia

Rodrigo Borges Teles[1]
Jerisnaldo Matos Lopes[2]

Introdução

Nos últimos anos, a discussão sobre o acesso digital se intensificou à medida que a tecnologia digital se consolidou como parte fundamental da vida cotidiana. A revolução digital promete uma sociedade mais conectada e igualitária, onde o acesso à informação e à tecnologia deve atuar como um poderoso equalizador de oportunidades, mas as desigualdades no acesso à tecnologia ameaçam esse objetivo.

Pesquisas recentes têm destacado profundas desigualdades no acesso à tecnologia digital, influenciadas por fatores socioeconômicos e raciais. Essas disparidades se tornaram ainda mais evidentes com a eclosão da pandemia de covid-19 em 2020. Estudos revelam que comunidades com maior presença de pessoas negras enfrentaram maiores obstáculos no acesso a dispositivos, conectividade de alta velocidade e a fruição de ambientes digitais. A carência de acesso digital efetivo se transformou em uma barreira significativa para a equidade, especialmente nos domínios da educação, emprego e assistência médica, aprofundando a exclusão dessa população (Reis, 2021).

Nesse contexto, a problemática desta pesquisa concentra-se em compreender as ações, políticas e estratégias destinadas a

[1] Mestrando em Educação (UFBA), Especialização em Midias Digitais para a Educação (UFMT) e em Gênero, Raça, Etnia e Sexualidade na Formação de Edciadoras/es (UNEB). Graduação em Pedagogia. (FMN/LF)
[2] Docente no Ensino Superior (UNEB / SENAI CIMATEC).

mitigar as desigualdades no acesso digital, especialmente no âmbito educacional. Além disso, busca analisar as medidas implementadas para promover a inclusão e equidade no ambiente digital, sobretudo em um cenário pós-pandêmico. Portanto, a questão central que orienta este estudo é: Quais foram as medidas implementadas para a superação das desigualdades exacerbadas pela pandemia e promover a equidade no acesso digital no contexto educacional?

Durante a pandemia de covid-19, o acesso digital tornou-se uma necessidade crucial na sociedade, especialmente no âmbito educacional, onde a tecnologia desempenhou um papel central no processo de aprendizagem. No entanto, o estado de pandemia revelou também a dificuldade enfrentada por grande parte da população em relação ao acesso a equipamentos e tecnologias digitais. Essas dificuldades vêm sendo amplamente discutida e documentada através de pesquisas e estudos acadêmicos ao longo dos anos, destacando a necessidade urgente de compreender o que vem sendo feito para enfrentar essa problemática e promover a equidade no acesso digital.

Diante disso, esta pesquisa busca preencher essa lacuna ao analisar as políticas públicas, estratégias e iniciativas voltadas para a redução das desigualdades reveladas pela pandemia no contexto do acesso digital. Além disso, a pesquisa se propõe a trazer uma análise crítica, agora em um cenário pós-pandêmico, em relação à eficácia e continuidade dessas ações. A importância deste estudo reside na sua capacidade de fornecer conclusões significativas e orientações para a formulação de estratégias futuras para a promoção de uma sociedade mais justa na era tecnológica em constante evolução.

Portanto, esta pesquisa visa preencher essa lacuna ao analisar as políticas públicas, estratégias e iniciativas voltadas para a redução das desigualdades reveladas pela pandemia no acesso digital. O estudo tem como objetivo geral aprofundar a análise das ações tomadas nas instituições públicas e educacionais, avaliando como essas medidas contribuem para a construção de uma

sociedade mais inclusiva e justa na era digital. Para tanto, busca identificar as políticas públicas, estratégias e intervenções implementadas para combater a desigualdade no acesso à tecnologia, analisar as medidas adotadas para promover a inclusão e equidade no ambiente digital, e avaliar a eficácia e continuidade dessas ações na superação das desigualdades de acesso digital no contexto educacional.

O trabalho está organizado em cinco seções principais. Na primeira seção, são apresentados os aspectos introdutórios relacionados ao tema, contextualizando a emergência da pandemia e seus impactos na educação. A segunda seção aborda os aspectos metodológicos da pesquisa, detalhando os métodos e procedimentos utilizados para a coleta e análise dos dados. A terceira seção explora os aspectos teóricos, com uma discussão aprofundada dos conceitos que sustentam a pesquisa. A quarta seção examina as estratégias de educação remota implementadas em Lauro de Freitas, incluindo a análise do Currículo Emergencial e as políticas adotadas durante a pandemia. A quinta seção apresenta os resultados e discussões, onde são sintetizados os principais achados da pesquisa, discutidos seus impactos e implicações, e propostas recomendações para o aprimoramento das práticas educacionais em contextos semelhantes. Por fim, a sexta seção oferece uma conclusão que sintetiza os principais achados da pesquisa, discute as implicações para o futuro da educação e propõe recomendações para o aprimoramento das práticas educacionais em contextos similares.

Metodologia

A pesquisa foi conduzida seguindo uma abordagem qualitativa, conforme descrito por Neves (1996), que fundamenta a investigação na compreensão e interpretação de dados simbólicos dentro de um contexto específico. Esta abordagem permitiu uma análise profunda de fenômenos complexos e contextuais, sem a rigidez da quantificação, possibilitando uma compreensão mais

rica das experiências e percepções dos participantes. O estudo se caracterizou como uma pesquisa exploratória, com o objetivo principal de tornar o problema mais explícito. Gil (2002) descreve pesquisas exploratórias como aquelas que buscam "o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições".

Iniciou-se com uma revisão bibliográfica e documental abrangente, visando mapear as políticas públicas, estratégias e iniciativas desenvolvidas durante a pandemia no contexto educacional. A revisão foi realizada em bases de dados acadêmicos, como Scielo e Periódicos CAPES, bem como em sites institucionais para a coleta de documentos relevantes. De acordo com Gil (2002), a pesquisa bibliográfica baseia-se nas concepções de diversos autores sobre o tema, enquanto a pesquisa documental utiliza materiais que ainda não foram analisados detalhadamente ou podem ser reinterpretados.

A concentrou-se em dados recolhidos do documento nomeado como Currículo Emergencial da rede municipal de ensino de cidade de Lauro de Freitas–BA[3], complementado por notícias referente a questões educacionais extraídas do *site* da própria prefeitura da cidade, a fim de obter uma ampla compreensão da situação no município.

A partir da revisão bibliográfica, foram coletados dados sobre o acesso digital e seu uso em comunidades racialmente diversas durante e após a pandemia. Esses dados ajudaram a contextualizar as políticas e estratégias analisadas, destacando exemplos de práticas bem-sucedidas na promoção da equidade digital. Estudos de caso extraídos desses dados forneceram lições práticas que podem ser replicadas ou adaptadas a diferentes contextos.

A análise dos dados foi realizada com base na técnica de análise de conteúdo proposta por Lawrence Bardin. A análise de conteúdo é um método sistemático para descrever o conteúdo das

[3] https://asprolf.org/wp-content/uploads/2020/10/DOM_14.10.2020_RESOLUCAO-CME-003-APROVA-O-CURRICULO-EMERGENCIAL-DA-REDE-MUNICIPAL-DE-ENSINO-DE-LAURO-DE-FREITAS.pdf

mensagens, conforme descrito por Bardin (2016). O processo de análise foi dividido em três fases: 1) Pré-análise, 2) Exploração do material e 3) Tratamento dos resultados, que inclui inferência e interpretação (Bardin, 2016, p. 125). Esta abordagem permitiu identificar padrões e tendências nos dados, facilitando a organização e a categorização dessas informações, resultando em uma análise rigorosa e abrangente. Através dessa investigação, foi possível obter uma visão clara do estado atual das políticas de acesso digital e suas implicações para a equidade em Lauro de Freitas.

Referencial Teórico

Uma das principais características da sociedade contemporânea é essa transição para a chamada "sociedade da informação", impulsionada pela revolução digital e acelerada pela pandemia, nos últimos 3 anos. Muitos de nós estamos imersos no que Lévy (1999, p.17) chama de cibercultura, o autor conceitua o termo como "conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atividades, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço". Nesse contexto, as tecnologias digitais vêm redefinindo as dinâmicas sociais, culturais e econômicas das nossas relações, diante disso, nos é oportuno refletir sobre a (des)igualdade quando se refere a acesso e fruição a essas novas tecnologias.

No campo educacional, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) desempenharam um a papel fundamental durante a vigência do estado de emergência global desencadeado pelo coronavírus. A Educação, tanto no Brasil, como em diversos outros países, teve como aporte o uso das TIC, visando mitigar os danos trazidos pelo vírus, no entanto, devido às circunstâncias, "os professores foram arremessados para os ambientes virtuais, com um processo formativo aligeirado e amiúde meramente instrumental" (Dias-Trindade; Santo, 2021 p. 100).

A situação fica ainda mais crítica quando direcionamos nossos olhares para os estudantes, sobretudo, os das escolas públicas do país, afinal, como bem salienta Silva (2021), além do colapso político e econômico, tivemos que lidar com movimentos negacionistas que conseguiram agravar a situação que já era tão delicada em todos os âmbitos, portanto, a educação pública não ficou escape.

O projeto político nacional é permeado pelo que Silvio Almeida (2019) chama de racismo estrutural, essa forma de discriminação que se manifesta através de práticas, tanto conscientes quanto inconscientes, resultando em desigualdades ou vantagens para os indivíduos, dependendo do grupo racial ao qual estão vinculados. Dessa forma, o racismo transcende as ações individuais, exercendo influência significativa sobre as dinâmicas de poder presentes em nossas instituições. Nessa perspectiva, somos levados a refletir sobre as condições dos estudantes que fazem parte da população negra, que já são naturalmente marginalizadas em nosso país. O conturbado período conseguiu causar um pandemônio até nas grandes Metrópolis mundo à fora, imaginemos como ficou a situação das "vastas populações [que] estão sujeitas a condições de vida muito próximas do estatuto de mortos-vivos" (Mbembe, 2018, p.152).

A pandemia não só escancarou, como também amplificou as dificuldades enfrentadas pelas populações periféricas no país, o lançamento abrupto dos estudantes e professores ao ensino emergencial remoto tornou-se uma nova barreira para os estudantes, uma vez que, no ano em que a pandemia eclodiu, cerca de 20 milhões de domicílios no país não possuíam acesso à internet[4] que acabou afastando muitos desses alunos das suas atividades educacionais (Reis, 2021). Essa falta de acesso gera uma contradição

[4] Os dados sobre as desigualdades digitais no país foram divulgados pela pesquisa TIC Domicílios 2019, lançada no dia 26 de maio de 2020, pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br). Disponível em: https://cetic.br/pesquisa/domicilios/indicadores/ Acesso em: 02 dez. 2023.

ao que presume o artigo 6º da Constituição Federal de 1988 (CF/88). Souza e Moraes (2022, p. 44) corroboram com essa discussão ao dizer que,

> Há inúmeras variáveis que contribuem para a não concretização do direito à educação, especialmente a falta de interesse político que pode desembocar em diferentes mazelas: evasão escolar, exclusão digital, falta de estrutura e alimentação nas escolas e a remuneração pífia dos professores.

Quando relacionamos essas considerações às contribuições feitas por Reis (2021), constatamos que, nesse cenário, refletir sobre a exclusão digital envolve a concepção da impossibilidade de acesso, em plenas condições de cidadania, a uma esfera espacial específica, neste caso, o ciberespaço, como presumiu Demo (2005). Portanto, essa forma de exclusão impede que os indivíduos participem integralmente da cibercultura.

O contexto da pandemia, de certa forma, reforçou a necessidade de compreender e enfrentar as complexas interconexões entre exclusão digital, desigualdades raciais e educacionais. Com base nas reflexões e diálogos traçados até aqui, podemos perceber como essas questões estão naturalmente embricadas A rápida transição para o ensino remoto evidenciou as lacunas estruturais e a falta de preparo para lidar com a defasagem tecnológica, especialmente nas comunidades racialmente marginalizadas.

É interessante pensar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) determina algumas competências a serem desenvolvidas pelos estudantes. Há de se refletir sobre o intuito da base ao definir essas competências, Chauí, por exemplo, as vê como instrumento de dominação, atribuindo-lhe caráter ideológico ao afirmar que "a ideologia da competência realiza a dominação pelo descomunal prestígio e poder conferidos ao conhecimento científico e tecnológico" (Chauí, 2014, p. 106). A visão crítica da autora acerca do conceito de competências fundamenta-se nas mudanças ocorridas no processo social do trabalho, implementadas, especialmente a partir da década de 1930, advindas das

transformações realizadas pela indústria e o modelo fordista de organização.

No entanto, por questões de delimitações, não vamos nos aprofundar nessa questão, direcionaremos então nossa investigação à competência geral de número 5, definida pela base, ela orienta que ao longo da educação básica, os alunos desenvolvam habilidades para

> Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018).

Neste ponto, além compreender essas questões, precisamos questionar se há, em todo o território nacional, condições estruturais, físicas, materiais e intelectuais que possam subsidiar o desenvolvimento de estratégias para o alcance dessa competência. É de se pensar ainda se, de fato, essa base contempla os mais diversificados contextos educacionais em um país com dimensões continentais como o Brasil, onde as disparidades sociorraciais estão impregnadas de forma tão evidente no cotidiano.

Ao analisar todas essas questões, torna-se imperativo discutir o desenvolvimento de políticas públicas e estratégias educacionais que visem além da superação da exclusão digital, a promoção efetiva da equidade racial no que diz respeito ao acesso a uma educação de qualidade, como orienta os documentos normativos educacionais. Isso implica reconhecer as diferentes realidades enfrentadas por estudantes negros e periféricos, implementando medidas específicas que considerem as nuances dessas experiências, como salientado por Trezzi (2021, p.9), "considera-se que para uma superação da crise e para focar na possibilidade de a educação não sofrer maiores danos, com o risco do aumento da desigualdade educacional, é preciso que escola passe a ser vista como um espaço de inclusão e não de exclusão".

Nesse sentido, a compreensão do período pós-pandêmico como uma oportunidade de repensar as bases da educação e do acesso digital é crucial. Investigar as políticas públicas, estratégias e iniciativas desenvolvidas durante e após a pandemia torna-se fundamental para avaliar sua eficácia na promoção da inclusão e equidade no ambiente educacional.

Um exame das medidas implementadas e o noticiário oficial

Neste ponto, trazemos uma análise aprofundada do Currículo Emergencial implementado como estratégia de superação das barreiras impostas para o ensino durante o período pandêmico em Lauro de Freitas. O documento foi aprovado pelo Conselho Municipal de Educação em setembro de 2020, entrando em vigor ainda no mesmo mês em que foi aprovado e homologado. Ele versa sobre a implementação da educação remota no município e emerge como um guia abrangente e ponderado para enfrentar os desafios contemporâneos na educação. Ao realizar essa análise mais aprofundada, destacam-se diversos pontos que evidenciam tanto a robustez do plano quanto as áreas que merecem atenção crítica.

Logo no início, o documento traz um prefácio de autoria da secretária de educação, Vania Galvão, onde enfatiza a natureza coletiva do processo educativo, destacando que "ensinar não é transmitir conhecimentos, mas criar possibilidades para sua produção ou construção" (Freire, 2021), conforme a perspectiva de Paulo Freire. Isso ressalta a importância da colaboração e do envolvimento de toda a comunidade escolar.

Destaca a capacidade disruptiva da comunidade educacional em superar obstáculos, gerar inovações e criar contextos inovadores, enfatizando a necessidade contínua de reflexão sobre o comportamento da comunidade escolar e a promoção de avaliações contextuais e proposições funcionais para a rápida adaptação ao "novo normal" imposto pela pandemia, citando, desde aqui, a capacidade de superar obstáculos tecnológicos, econômicos e sociais.

Seguindo adiante, na aba de apresentação do documento traz a fundamentação e os procedimentos adotados para a construção do Currículo Emergencial. Inicia-se destacando a necessidade de uma educação pública coerente, alinhada à BNCC e ao Documento Curricular Referencial Bahia (DCRB), com ênfase na formação integral e na garantia do direito de aprendizagem dos estudantes, respeitando a diversidade e as especificidades territoriais das unidades escolares. A Secretaria Municipal de Educação de Lauro de Freitas (SEMED) destaca a importância de refletir, aprender com as experiências e observar as múltiplas ações para qualificar o trabalho na reorganização escolar e no direcionamento ao ensino remoto.

O processo de construção do currículo é delineado, mencionando a Portaria SEMED/LF nº 19, datada de 14 de agosto de 2020, que constituiu o Grupo de Trabalho para elaboração do Currículo Emergencial. Esse grupo envolveu a participação da equipe técnica da SEMED/LF, coordenações pedagógicas, professores dos segmentos e modalidades, representantes do Conselho Municipal de Educação e do sindicato dos trabalhadores em educação.

O documento é apresentado como resultado de um trabalho colaborativo e democrático entre a SEMED/LF, coordenadores pedagógicos e professores da Rede Municipal de Ensino de Lauro de Freitas. Sua elaboração é justificada como uma resposta às prerrogativas da Resolução CME/LF nº 02/2020 durante o período de regime especial imposto pela pandemia do Coronavírus.

O trecho intitulado "Parâmetros Legais" aborda os parâmetros que orientam a elaboração do Currículo Emergencial da Rede Municipal de Ensino de Lauro de Freitas. Os pontos principais envolvem legislações, decretos e resoluções que direcionam a educação no contexto da pandemia da COVID-19 e as medidas adotadas para enfrentar essa situação excepcional.

Dentre as leis, medidas provisórias, resoluções e decretos, a Lei nº 12.965 de 23 de abril de 2014 é mencionada como umas da consideração para a elaboração do documento. Essa é a lei

responsável por estabelecer os princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil. Além dessa, há também menção à Lei nº 13.257 de 08 de março de 2016, que dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância.

Perpassando pelos temas integradores, o documento destaca a importância dos Temas Contemporâneos Transversais, como Meio Ambiente, Economia, Saúde, Cidadania e Civismo, Multiculturalismo, Ciências e Tecnologias, conforme indicados na BNCC de 2018. Esses temas são considerados elementos articuladores entre os projetos pedagógicos das escolas. Além desses, são mencionados também temas específicos, como direitos da criança e do adolescente, educação ambiental, educação alimentar e nutricional, processo de envelhecimento, respeito ao idoso, educação em direitos humanos, e educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena.

De acordo ainda com o documento, "a Educação Básica tem como meta uma educação que contemple o desenvolvimento cognitivo, físico, afetivo, social, ético e estético, tendo como objetivo a promoção de uma educação integral integrada." (Lauro de Freitas, 2020, p. 27). Deste modo, reconhece a ênfase nas discussões sobre a Cultura Afro-brasileira e Indígena, enfatizando a importância de abordar de forma específica as questões relacionadas à Identidade Cultural local, uma vez que o município conta com a presença de comunidades tradicionais, como o quilombo Quingoma e a reserva indígena Thá-Fene.

Partindo agora para um dos pontos cruciais para a aplicação deste currículo de forma satisfatória, as TIC. O documento traz um capítulo exclusivamente para tratar sobre o tema, abordando a integração das TIC no contexto educacional, especialmente em resposta aos desafios impostos pela pandemia. Mencionando a BNCC, com destaque para as competências relacionadas à comunicação e à cultura digital, o escrito versa sobre a necessidade de implementar políticas públicas para ampliar a inovação e tecnologia nas escolas.

Em um dos trechos deste capítulo, é dito que

> Diversos elementos precisam ser refletidos enquanto essenciais para a aplicação adequada de tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem. Entretanto, entendemos que num momento excepcional como o que vivemos, o acréscimo de ferramentas, sejam elas das mais elaboradas às mais básicas, nos mostra caminhos possíveis na aproximação com nossos educandos e educandas. Caminhos esses que, nesse momento, se potencializam com os usos das Tecnologias de Informação e Comunicação – TIDC´s (Lauro de Freitas, 2020, p. 29).

Dentre diversos elementos, o próprio documento traz, em seguida, uma reflexão referente as competências formativas dos docentes e a importância deles nesse processo, afirmando que "a proposta é atuar enquanto mediador de saberes, trazendo à tona além das práticas autônomas já citadas, a integração do saber com a realidade, a transversalidade e interdisciplinaridade e a aprendizagem significativa" (Lauro de Freitas, 2020, p.31).

Reafirma esse papel ao trazer como estratégia a adoção de Metodologias Ativas e Educação Inovadora, enfatizando que essas abordagens não dependem exclusivamente de instrumentos tecnológicos digitais e não eliminam a figura do professor, mas propõem uma reformulação do papel do professor como mediador de saberes. É nesse mesmo sentido que traz a definição de Educação Remota, que em resumo, é entendida como atividades de ensino e aprendizagem oferecidas para além do espaço escolar, utilizando encontros síncronos e assíncronos.

Para a viabilidade da Educação Remota, apresenta estratégias de atividades, como transmissão de aulas via televisão, videoaulas em redes sociais, aulas ao vivo online, envio de conteúdos digitais e disponibilização de plataformas de ensino online. Reconhecendo a diversidade de contextos e necessidades dos alunos. Não ignorando também a necessidade de avaliar a eficácia das estratégias de ensino remoto, considerando o acesso dos estudantes aos materiais, a realização das atividades e a compreensão dos conteúdos.

Uma vez que optamos por analisar as políticas implementadas pelo município através do documento curricular emergencial, decidimos que a análise das informações contidas no *site* oficial da prefeitura seria filtrada a partir do mês de agosto do ano de 2020, mesmo período em que o currículo emergencial foi instituído. Por outro lado, visto que a pesquisa se propõe a trazer um olhar para o pós-pandemia, estendemos a busca de informações até o atual momento de escrita, fevereiro de 2024. Além desse filtro, selecionamos apenas informações e notícias sob o marcador "Educação" para o melhor refinamento de busca.

Deste modo, a busca resultou em 264 notícias vinculadas a educação no período. Após leitura e análise do teor e temática de cada uma das dessas notícias veiculadas no site oficial da prefeitura de Lauro de Freitas, foram selecionadas apenas 30 notícias, por estarem relacionas a temática desta pesquisa. Entre elas, a primeira notícia deste período cronológico, que traz em sua manchete "Kit Alimentação volta a ser distribuído em Lauro de Freitas na segunda-feira (19)". A notícia data do dia 13 de abril do ano de 2021 e informa sobre a continuidade da distribuição de uma cesta básica, nomeado "kit alimentação", para todos os 28 mil alunos matriculados na rede municipal de Lauro de Freitas "mesmo com aulas remotas com transmissão pela TV Kirimurê - canal 10.3 da tevê digital aberta" (ASCOM, 2021). Ainda de acordo com a matéria, foram distribuídos entre março e dezembro de 2020 um total de 244 mil desses mesmos kits.

Poucos dias depois, ainda no mês de abril, o currículo emergencial é citado pela primeira vez em trecho da fala da secretária de educação da cidade, em notícia veiculada no *site* sobre o retorno das aulas e anúncio da jornada pedagógica do ano de 2021.

> É hora de aprimorarmos o que foi iniciado lá atrás, desde a elaboração do Currículo Emergencial, para iniciarmos o ano letivo 2021, ainda de forma remota, por causa da pandemia, até trabalhadores da educação e estudantes terem a segurança de retomar o ensino presencial com saúde (ASCOM, 2021).

Prestes a iniciar o ano letivo, a prefeitura informa sobre o recesso da TV Kirimurê, veículo utilizado para ministração de aulas

remotas de forma expositiva na tv de sinal aberto. E aproveita também para anunciar a entrega de cadernos de atividades, livros didáticos e paradidáticos, além de *tablets* com internet para acessar uma Plataforma Educacional voltada para o Ensino Fundamental. Já no mês seguinte, é divulgada informação sobre a distribuição dos cadernos de atividades, que de acordo com a matéria, foi pensado de modo a possibilitar trabalhar os conteúdos curriculares em conjunto com as aulas transmitidas pela TV Kirimurê.

Com o início do ano letivo, e término do recesso do canal de tv educacional, através de uma iniciativa da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), são exibidos conteúdos didáticos em vídeos produzidos por profissionais de educação da rede municipal de Lauro de Freitas. Como informa o noticiário, os conteúdos são voltados para as crianças em idade pré-escolar, com historinhas, brincadeiras e cantigas populares infantis relacionadas às culturas brasileira, nordestina e de Lauro de Freitas.

Entre os conteúdos exibidos no canal de tv, os destaques ficam para as exibições das sextas-feiras. Em comemoração ao aniversário de emancipação da cidade, foram exibidos durante todas as sextas-feiras do mês de julho conteúdos de promoção e reconhecimento da identidade cultural do município, trazendo entrevistas, documentários com os mestres da cultura popular da cidade, além de vídeos produzidos por profissionais da educação para crianças em idade pré-escolar, com historinhas, brincadeiras e cantigas populares infantis relacionadas às culturas brasileira, nordestina e de Lauro de Freitas.

Um ano após constituição do currículo emergencial, a prefeitura de Lauro de Freitas inicia a entrega de *tablets* com chip que possibilita acesso à internet e plataforma de estudos integrada para alunos, professores e coordenadores da rede municipal. A matéria que noticia a entrega desses equipamentos traz como destaque falas da prefeita e secretária de educação, respectivamente:

> A entrega de equipamentos modernos é um compromisso da minha segunda gestão. Voltei em 2017 com esse propósito para que o município pudesse adquirir e só foi possível por conta dos recursos dos precatórios do FUNDEF, fruto de uma ação que demos entrada no primeiro mandato em

> 2006. Depois de anos na justiça, conseguimos garantir o recurso em dezembro de 2019 (ASCOM, 2021).

"Com a plataforma integrada ao equipamento teremos o que chamamos de aulas síncronas, onde professores e alunos poderão interagir uns com os outros. Com isso, sem dúvida vamos avançar ainda mais na qualidade do nosso ensino" (ASCOM, 2021). Outro destaque importante, fica por conta de uma das professoras da rede de ensino, onde diz que:

> A ferramenta vai auxiliar no contato dos professores e alunos. Na comunidade do Miguel Arrais, por exemplo, fizemos um levantamento e apenas 25% dos alunos têm acesso à internet ou algum equipamento tecnológico. Esses tablets representam o maior contato dos estudantes com a nossa rede e as aulas virtuais (ASCOM, 2021).

Desde o currículo emergencial, este é o primeiro registo que traz dados quantitativos, ainda que de forma vaga, referentes a acesso tecnológico pela clientela da rede pública da cidade. É a primeira vez também que notamos menção a meios de acesso aos conteúdos didáticos de forma interativa entre professor e alunos.

Algum tempo depois, já em setembro, a prefeitura divulga uma aula inaugural da plataforma Davi, plataforma formativa que já vem integrada aos tablets distribuídos anteriormente. A aula foi realizada de forma remota para alunos do 5º de somente duas escolas do município, com cerca de 70 alunos de cada uma das escolas. Após um mês de aula inaugural, a prefeitura cria plantão para tirar dúvidas de professores sobre o uso da plataforma Davi. A notícia afirma que essa assistência é direcionada aos profissionais que já receberam capacitação para o uso do tablet e da plataforma, no entanto, é valido ressaltar que, ao percorrer o *site*, não encontramos nenhuma menção a algum tipo de formação ou capacitação de professores para no que diz respeito a este serviço.

No mesmo mês de outubro, é noticiado o acolhimento e treinamento para uso dos *tablets* por alunos de uma escola municipal, a escola em destaque é a Municipal Príncipe da Paz,

mesma escola onde foram escolhidos os alunos que participaram da aula inaugural realizada meses antes. Um fato intrigante já que o município possui mais de 50 escolas municipais distribuídas por todos os bairros da cidade.

Passado esse período, acontece uma grande lacuna em relação às notícias, que voltam a ser publicadas somente no mês de março de 2022, uma semana após o início do ano letivo em Lauro de Freitas. E já nesse início a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) aplica a sua avaliação diagnostica periódica com o uso dos *tablets* distribuídos no ano anterior. Neste mesmo mês, a SEMED assina termo de cooperação com o Instituto Claro e Instituto crescer, com a proposta de garantir para 14 escolas do município acesso à internet banda larga, TV por assinatura e formação para os professores.

Os famosos tablets voltam as manchetes alguns meses depois, dessa vez, voltam ao noticiário por sua serventia em curso de qualificação profissional em audiovisual ofertado para alunos do 9º ano e da EJA de uma das escolas de Lauro de Freias. O dispositivo foi usado para a gravação de conteúdos obrigatórios do curso. Encerrando-se assim as notícias referentes a integração tecnológica na educação municipal de Lauro de Freitas.

Resultados e discussão

O Currículo Emergencial adotado por Lauro de Freitas é uma resposta proativa e abrangente às necessidades educacionais impostas pelo contexto da pandemia de COVID-19. Alinhando-se com as diretrizes da BNCC e do DCRB, o currículo demonstra um compromisso sólido com a qualidade e a abrangência da educação oferecida aos estudantes do município. Essa aliança com diretrizes nacionais e estaduais ressalta a importância de uma visão integrada e alinhada com os princípios educacionais vigentes, garantindo que os estudantes tenham acesso a uma formação integral e de qualidade, que leve em consideração aspectos cognitivos, sociais, emocionais e culturais.

A construção colaborativa do currículo, envolvendo diversos atores da comunidade escolar, é um aspecto particularmente significativo. Essa abordagem inclusiva e participativa garante que as necessidades específicas de cada unidade escolar sejam consideradas, levando em conta as particularidades territoriais, culturais e sociais de cada contexto educacional. Ao prezar pela construção democrática envolvendo professores, coordenadores pedagógicos, representantes do Conselho Municipal de Educação e do sindicato dos trabalhadores em educação, o processo de elaboração do currículo se torna mais representativo e legitimado pela comunidade educacional.

No contexto da "sociedade da informação" e da cibercultura, como descrito por Lévy (1999), as Tecnologias de Informação e Comunicação desempenharam um papel crucial durante a pandemia. O currículo emergencial reconhece essa realidade e busca incorporar as TIC de maneira significativa no processo educacional. Ao enfatizar a necessidade de políticas públicas para ampliar a inovação e a tecnologia nas escolas, o currículo demonstra uma visão progressista e adaptativa, buscando explorar o potencial das TIC para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem, bem como promover a inclusão digital e reduzir as desigualdades educacionais.

A pandemia amplificou as dificuldades enfrentadas pelas populações periféricas no país, especialmente em termos de acesso à internet e inclusão digital. Silva (2021) e Reis (2021) destacam que muitos estudantes das escolas públicas ficaram sem acesso às atividades educacionais devido à falta de infraestrutura tecnológica. A análise das ações divulgadas pelo site da prefeitura de Lauro de Freitas, como a distribuição de tablets com acesso à internet e cadernos de atividades, mostra um esforço significativo para mitigar essas desigualdades, mas também revela a persistência de lacunas.

O racismo estrutural também se manifesta de diversas formas na educação, portanto, o currículo emergencial de Lauro de Freitas deve pensar formas de proporcionar inclusão digital, mas também deve abordar explicitamente as desigualdades raciais e sociais para

garantir uma educação justa e inclusiva. Tendo em vista o alcance das competências elencadas pela BNCC, sobretudo, a competência 5, já mencionada anteriormente, há uma necessidade de refletir se existem condições estruturais adequadas para desenvolvê-las em Lauro de Freitas, a implementação do currículo emergencial deve ser avaliada quanto à sua eficácia em proporcionar essas condições, especialmente nas áreas mais vulneráveis.

A análise das notícias oficiais divulgadas pelo site da prefeitura revela uma série de iniciativas e políticas implementadas pelo município para enfrentar os desafios educacionais impostos pela pandemia. A distribuição de kits alimentação, a implementação de aulas remotas e a entrega de cadernos de atividades e tablets com acesso à internet são exemplos concretos das medidas adotadas para garantir a continuidade do ensino durante esse período excepcional. Essas ações demonstram um esforço significativo por parte da gestão educacional para mitigar os impactos negativos da pandemia na educação e garantir que os estudantes continuem tendo acesso à educação de qualidade.

No entanto, algumas lacunas e desafios são identificados nesse processo. A falta de informações detalhadas sobre a formação e o suporte oferecidos aos professores para o uso das tecnologias educacionais levanta questões sobre a capacitação e o desenvolvimento profissional dos educadores. Além disso, a concentração das notícias em algumas escolas específicas sugere uma possível desigualdade na distribuição de recursos e na oferta de serviços educacionais, o que pode comprometer a equidade e a universalidade do ensino. Esses são aspectos que merecem atenção e ação por parte das autoridades educacionais para garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de sua origem socioeconômica ou local de residência.

Conclusão

Compreender a emergência global desencadeada por um vírus como algo positivo, seja social ou intelectualmente, é

sucumbir a um positivismo tóxico sem precedentes. O impacto devastador da pandemia é inegável, refletido no aumento do desemprego, na ampliação da vulnerabilidade social e na escassez enfrentada por famílias já marginalizadas. Não podemos ignorar as milhares de vidas perdidas para a COVID-19, muitas das quais poderiam ter sido salvas se não fosse pela disseminação do negacionismo e da descrença científica, liderados por figuras públicas, inclusive o então presidente eleito no Brasil.

Apesar dos desafios, a educação desempenhou um papel fundamental durante a pandemia. A adaptação ao ensino remoto, por meio de plataformas digitais e outras ferramentas tecnológicas, foi um processo desafiador, mas também possibilitou novas formas de aprendizagem e interação. A pandemia evidenciou a necessidade de fortalecer os sistemas educacionais e garantir o acesso universal à educação de qualidade para todos.

No entanto, o pós-pandemia exige um esforço coletivo ainda maior para garantir que os avanços conquistados sejam consolidados e que todos os alunos tenham acesso a uma educação que os prepare para o futuro. Nesse sentido, é essencial tecer algumas considerações que possam contribuir para esse avanço.

Embora a pandemia tenha apresentado desafios únicos, muitos dos problemas enfrentados na educação são estruturais e persistem independentemente do contexto. É fundamental abordar questões como desigualdades sociais, acesso à tecnologia, capacitação de professores e infraestrutura escolar de forma contínua e sistêmica. A crise sanitária trouxe a necessidade de adaptação rápida e flexível, a valorização da colaboração e do apoio mútuo, e o reconhecimento da importância da tecnologia na educação. Deste modo, o pós-pandemia exige um investimento significativo na construção de sistemas educacionais mais resilientes. Isso inclui a promoção da inclusão digital, destacando o fortalecimento da formação de professores em tecnologia educacional e a implementação de estratégias de recuperação acadêmica para alunos que enfrentaram dificuldades durante o período de ensino remoto.

A pesquisa revelou a falta de esforços e investimentos na formação de professores para lidar com as TIC, mesmo após a distribuição de dispositivos tecnológicos que deveriam ser utilizados por esses professores para implementar seus planos de aulas no sistema remoto. Não foram observadas iniciativas para promover atualização ou capacitação em fluência sociodigital, habilidade essencial que se espera que os professores possuam para auxiliar no desenvolvimento dessa mesma fluência em seus alunos. A falta de investimento nessa área pode ter consequências significativas, como a redução da qualidade do ensino, a dificuldade de engajamento dos alunos e a perpetuação das desigualdades digitais. Portanto, é crucial que essa questão seja abordada de forma urgente e eficaz, visando garantir que os professores estejam devidamente preparados para enfrentar os desafios da educação digital no pós-pandemia.

Outro ponto importante diz respeito à recomposição das aprendizagens para estudantes que enfrentaram, além dos dilemas do dia a dia, a pandemia durante o início da sua vida escolar. Muitos alunos foram impactados pela interrupção ou nem chegaram a iniciar as aulas presenciais antes da crise, o que pode ter gerado lacunas no aprendizado e dificuldades de adaptação.

O retorno às aulas presenciais ocorreu de forma rápida e sem um planejamento adequado para lidar com as demandas específicas desses alunos. Ainda hoje, após mais de um ano do fim da pandemia, reverberam as consequências dessa falta de preparo, desencadeando novos problemas, como grandes dificuldades de concentração, que consequentemente geram dificuldades no aprendizado. Aliado a isso, vem a distorção idade-série e inúmeras outras dificuldades que o professor precisa lidar numa sala superlotada, com a ausência de preparo e suporte extra.

É fundamental adotar abordagens e estratégias pedagógicas flexíveis e inclusivas, levando em consideração as diferentes necessidades e ritmos de aprendizagem dos alunos, para garantir que todos tenham a oportunidade de alcançar seu potencial máximo. É essencial reconhecermos a importância de uma

abordagem holística e colaborativa. A construção de um sistema educacional mais resiliente e inclusivo requer o envolvimento de todos os atores educacionais, incluindo governos, instituições de ensino, professores, alunos, famílias e comunidades.

Nesse sentido, é crucial promover o diálogo e a participação ativa de todos os envolvidos na definição de políticas e estratégias educacionais, valorizando a diversidade de experiências e perspectivas. Somente através do trabalho conjunto e do compromisso coletivo poderemos superar os desafios que ainda estão por vir, decorrentes do período conturbado que vivenciamos entre os anos de 2020 e 2023.

Em suma, a pandemia de COVID-19 expôs fragilidades significativas no sistema educacional e aprofundou desigualdades já existentes. A resposta eficaz a esses desafios exige a adaptação às novas realidades e um compromisso contínuo com a inclusão, a equidade e a inovação. É imperativo que os governos invistam em formação continuada para professores, assegurem o acesso universal às tecnologias digitais e promovam estratégias pedagógicas que atendam às diversas necessidades dos alunos. Além disso, é crucial fomentar a participação ativa de toda a comunidade escolar — desde os educadores até as famílias e a sociedade civil — para construir um ambiente educativo que valorize e potencialize as capacidades de cada estudante. A construção desse novo cenário educacional é uma responsabilidade compartilhada, e somente através da união de esforços poderemos garantir um melhor andamento da nossa educação escolar.

Referências

ALMEIDA, Silvio. **O que é racismo estrutural**. Coleção Feminismos Plurais. Djamila Ribeiro (Org.) São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo (Tradução Luís Antero Reto). **São Paulo, Brasil: Edições**, v. 70, 2016.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília-DF.

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

CETIC. (org.). **TIC Domicílios 2019 Domicílios**. 2019. Disponível em: https://cetic.br/pesquisa/domicilios/indicadores/. Acesso em: 02 dez. 2023.

CHAUI, Marilena. **A ideologia da competência: Escritos de Marilena Chaui, vol. 3**. Autêntica, 2014

DEMO, Pedro. (2005). **Inclusão Digital - cada vez mais no centro da inclusão social.** Inclusão Social, *1*(1). Disponível em: https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/1504. Acesso em: 02 dez. 2023.

DIAS-TRINDADE, Sara; SANTO, Eniel do E.. Competências digitais de docentes universitários em tempos de pandemia: análise da autoavaliação Digcompedu. **Revista Práxis educacional**, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), Vitória da Conquista, v. 17, n. 45, p. 1-17, abr./jun. 2021. Disponível em: https://doi.org/10.22481/praxis edu.v17i45.8336. Acesso em: 18 ago. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia (Edição especial)**. Paz e Terra, 2021.

GIL, Antônio Carlos. Como classificar as pesquisas. **Como elaborar projetos de pesquisa**, v. 4, n. 1, p. 44-45, 2002.

LAURO DE FREITAS (Município). Resolução Cme nº 003, de 28 de agosto de 2020. Aprova o Currículo Emergencial da Rede Municipal de Ensino de Lauro de Freitas, como medida de enfrentamento da situação de emergência de saúde pública para o combate ao COVID-19. **Resolução CME Nº 003 de 28 de Setembro de 2020.** Lauro de Freitas, BA, 03 ago. 2020. Disponível em:

https://asprolf.org/wp-content/uploads/2020/10/DOM_14.10.2020_RESOLUCAO-CME-003-APROVA-O-CURRICULO-EMERGENCIAL-DA-REDE-MUNICIPAL-DE-ENSINO-DE-LAURO-DE-FREITAS.pdf. Acesso em: 22 ago. 2024.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

NEVES, José Luis. —Pesquisa Qualitativa - Características, uso e possibilidades. In: **Caderno de Pesquisa em Administração**. São Paulo v.1, n. 3, p. 1-5, 1996. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1973386/mod_resource/content/1/C03-art06.pdf. Acesso em 30 out. 2023.

REIS, Diego dos. **Pandemia e desigualdades raciais na educação brasileira: olhares crí(p)ticos**. SciELO Preprints, 2021. Disponível em: https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2711. Acesso em: 24 out. 2023.

SILVA, Manoela H. da. Desigualdade de acesso, trabalho docente e o futuro da educação pós-pandêmica. **Ensaios Pedagógicos**, v. 5, n. 1, p. 1-6, 2021. Disponível em: https://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/258. Acesso em 01 dez. 2023.

SOUZA, Gustavo de A.. MORAES, Daniela Marques. (In)Acesso à Justiça, Exclusão Digital Educacional e Pandemia. **Revista Da Defensoria Pública Do Distrito Federal (Online)**, vol. 4, no. 1, 2022. Disponível em: http://revista.defensoria.df.gov.br/revista/index.php/revista/article/view/151/265. Acesso em: 02 dez. 2023.

TREZZI, C. A educação pós-pandemia: uma análise a partir da desigualdade educacional. Dialogia, São Paulo, n. 37, p. 1-14, e18268, jan./abr. 2021. Disponível em: https://doi.org/10.5585/dialogia.n37.18268. Acesso em: 03 dez 2023.

Afrolatinidades: o bullerengue e suas contribuições para o ensino das relações etnico-raciais nas aulas de espanhol como língua estrangeira

Ivanete Freire dos Santos[1]
Claudenilson da Silva Dias[2]

Introdução

O mestre Nego Bispo (2015), ao inquietar o debate decolonial, apresenta uma nova perspectiva epistemológica a partir do conceito "contracolonial". Este autor demarca que há modos de vida e de existência que não se permitiram enquadrar-se numa lógica colonizadora e, portanto, não poderiam ser "descolonizadas", pois resistiram e preservaram, até os dias atuais, sua cultura fora do eixo eurocêntrico. Este debate teórico e prático oferece instrumentos para examinar os modos de resistência de povos negros que não se deixaram colonizar.

No entanto, sabe-se que o paradigma estabelecido pela colonização funda suas bases em um processo etnocêntrico, isto é, que busca substituir uma cultura pela outra por meio do apagamento epistêmico, sociocultural e histórico. Por isso, muitas vezes, práticas emancipadoras e de luta dos povos tradicionais, principalmente

[1] Professora de Língua Espanhola (IFBA Campus Feira de Santana). Doutoranda em Estudos Étnicos e Africanos (UFBA). Mestre em Língua e Cultura (UFBA). Especialização em Gênero, Raça, Etnia e Sexualidade na Formação de Educadores/as (UNEB),. ivanetefreire@ifba.edu.br

[2] Bacharel em Humanidades (IHAC/UFBA), Mestre e Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher, Gênero e Feminismo (PPGNEIM UFBA); Pesquisador permanente das linhas de pesquisa em Estudos Trans, Travesti e Intersexo (TTI/NuCuS) e Processos de Subjetivação e Raça, Gêneros e Sexualidades (S.R.G&SEX/NuCus) do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Culturas, Gêneros e Sexualidades (IHAC/CULT/UFBA). Pós-doutorando (PPPG/PROEX/UEFS). dias.claudenilson@ufba.br.

indígenas e quilombolas, não são (re)conhecidas. Este apagamento intencional provoca o desconhecimento de como a diáspora africana desempenha um papel significativo na formação das culturas e identidades das populações da América Latina, por exemplo.

Segundo o Banco de Dados do Comércio Transatlântico (Transatlantic Slave Trade Database), estima-se que aproximadamente 11,2 milhões de africanos vieram para a América, num processo de migração forçada para trabalhar como escravizados. Desse total, apenas 450 mil foram para os Estados Unidos. Este dado revela que, em sua esmagadora maioria, a diáspora africana ocorreu em terras latinas, sendo o Brasil o principal destino, com cerca de 4,5 milhões de pessoas. Assim, é possível asseverar que é na América Latina que se configura uma das maiores experiências da população negra fora da África. Essa experiência é marcada por trajetórias históricas entrelaçadas e por múltiplos pontos de convergência nos âmbitos sociocultural e linguístico.

Dentro desse contexto, a cultura afrolatina representa uma parte vital e vibrante da herança cultural da região, demonstrando toda a resistência e luta do povo negro. Apesar disso, são pouco conhecidas as várias manifestações artístico-culturais de origem africana que permanecem vivas no território latino, sendo muitas delas vivenciadas no mundo hispano-americano.

Com a implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que tornaram obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio, torna-se imperioso que esta temática seja articulada de forma aprofundada, sendo objeto de mudanças curriculares e trabalhada por todos os componentes curriculares, e não apenas por disciplinas específicas e ações pontuais em datas comemorativas. Sendo assim, a inclusão de perspectivas afrolatinas na aprendizagem da língua espanhola não apenas enriquece o currículo, mas também promove a valorização da cultura do povo negro e a conscientização sobre questões de identidade e resistência.

Diante da discussão apresentada até aqui, este trabalho propõe-se a investigar de que maneira a manifestação artístico-cultural afrolatina bullerengue pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola, com foco nas relações étnico-raciais. Trata-se, portanto, de uma tentativa de mapear expressões de resistência negra por meio da arte no território latino-americano — mais especificamente na Colômbia — e de refletir sobre o uso desses conhecimentos em práticas pedagógicas.

O bullerengue é uma manifestação cultural afrodescendente que combina dança e canto, com origem no Caribe colombiano. Desenvolvido em comunidades quilombolas e preservado por meio da tradição oral, esse produto cultural é interpretado majoritariamente por mulheres mais velhas e acompanhado por tambores tradicionais feitos à mão. Em uma perspectiva histórica, o bullerengue configura-se como um complexo fenômeno sociocultural, expressando uma rica herança de identidade e memória africana na América Latina.

A justificativa desta pesquisa percorre caminhos que se entrelaçam na leitura das manifestações artístico-culturais como formas de luta e resistência do povo negro no contexto latino-americano. Apesar de seu papel fundamental na formação das identidades na região, influenciando a arte, a música, a culinária e diversas dimensões da vida cotidiana, a cultura afrolatina segue sub-representada nos currículos escolares.

Ainda são escassos os conhecimentos sobre os modos de vida e resistência da população negra neste território, devido a todo o processo de desvalorização e apagamento vividos ao longo dos anos. Por isso, muitas vezes, os docentes têm dificuldade em tratar a temática de forma aprofundada. Diante desse cenário, esta pesquisa tem como objetivo promover a valorização e o reconhecimento da cultura afrolatina, especialmente no contexto do ensino da língua espanhola, contribuindo com subsídios que favoreçam a conscientização sobre a diversidade étnico-cultural latino-americana. Assim, este estudo reúne esforços para colaborar com uma educação mais inclusiva, representativa e comprometida com a formação de sujeitos críticos, conscientes e culturalmente competentes.

Para alcançar o objetivo geral estabelecido, buscou-se mapear geograficamente espaços e iniciativas do bullerengue na Colômbia; analisou-se o impacto e a importância dessa manifestação na construção da identidade afrolatina e discutiu-se a importância das histórias, das culturas e da presença da população negra na América Latina nas aulas de espanhol como língua estrangeira.

No intuito de apresentar os resultados desta pesquisa, o presente artigo está dividido em quatro seções. Nesta primeira seção, é apresentada a introdução com a problemática, a questão de pesquisa, a justificativa e os objetivos desta investigação. Na segunda seção, identificamos a metodologia e os instrumentos utilizados para a coleta dos dados, bem como os autores e conceitos fundamentais para esta investigação, tais como a caracterização do bullerengue, as manifestações artístico-culturais de resistência, as identidades afrolatinas e a identidade cultural. Na terceira seção, nos resultados e na discussão desta pesquisa, são apresentadas, fundamentalmente, a contribuição do bullerengue para o ensino de língua espanhola, a partir da abordagem intercultural para o ensino de língua estrangeira. Já na quarta e última seção, reflete-se sobre as limitações deste trabalho, o que significa ser negro em outras localidades da América Latina e quais as possibilidades de articulação para promover reparação, igualdade, justiça social e o reconhecimento da contribuição histórica e cultural dos afrodescendentes na região, estabelecendo relações de parentesco na cultura afrodiaspórica e a construção de laços identitários.

Discussão teórico-metodológica

Considerando que a investigação científica demanda, entre outras características, um percurso metodológico coerente com os objetivos propostos, esta pesquisa foi delineada como um estudo de natureza qualitativa, de caráter exploratório. Conforme destaca Goldenberg (1999, p. 14), em estudos qualitativos não se busca enumerar ou mensurar eventos, tampouco recorrer à análise estatística dos dados. O interesse central reside na compreensão

profunda dos fenômenos, por meio de uma abordagem descritiva e interpretativa, voltada para explicar o objeto de estudo em sua complexidade e, sempre que possível, apontar caminhos e soluções.

A pesquisa qualitativa baseia-se em várias abordagens teóricas resultantes de diferentes linhas de desenvolvimento e considera a subjetividade dos pesquisadores e dos sujeitos estudados como parte integrante do processo investigativo. Dessa forma, as reflexões, observações, impressões e sentimentos dos pesquisadores tornam-se dados, constituindo parte da interpretação (Flick, 2004).

Para realizar a pesquisa aqui proposta, partiu-se de um levantamento bibliográfico sobre a presença negra na América Latina em uma perspectiva histórica, seguido de uma compreensão mais aprofundada do uso da arte como ferramenta de resistência e luta. A construção do referencial teórico envolveu a consulta a diferentes tipos de fontes, como trabalhos acadêmicos (artigos científicos, monografias, dissertações e teses)**;** além de publicações digitais, como páginas de coletivos, plataformas culturais e outros materiais disponíveis na internet. O objetivo foi identificar e analisar registros sobre manifestações artístico-culturais afrolatinas, suas principais características, origens e vínculos com as comunidades locais.

Inspirada nos princípios da etnografia, esta etapa priorizou fontes produzidas por sujeitos negros em seus próprios contextos, valorizando seus saberes, vozes e experiências. Como destaca Mattos (2011), o estudo da cultura e do comportamento de grupos sociais deve considerar, sobretudo, a perspectiva dos próprios sujeitos envolvidos. Assim, buscou-se acessar materiais que expressassem o ponto de vista de protagonistas da resistência cultural afrolatina. Foram utilizados mecanismos de busca, como o Google (com palavras-chave em espanhol), para localizar conteúdos relevantes, bem como bases acadêmicas nacionais e internacionais que abordam as relações étnico-raciais e o papel da arte na formação identitária dos povos afrodescendentes.

Com especial atenção à produção de pesquisadores colombianos, o estudo concentrou-se no fenômeno do bullerengue, investigando sua relação com a herança afro e com a história territorial. Após a delimitação do objeto de pesquisa, os dados levantados foram organizados de modo a identificar elementos que pudessem contribuir para o ensino-aprendizagem da língua espanhola sob uma perspectiva étnico-racial, fortalecendo uma abordagem crítica, plural e antirracista.

Assim, no que diz respeito à presença negra na América Latina e ao uso da arte como ferramenta de luta, é possível compreender que as manifestações artístico-culturais de um povo guardam em si sua história social, política e, por vezes, econômica. Tê-las como foco de observação, descrição e análise é, sobretudo, ocupar um lugar privilegiado para a compreensão de suas relações sociais. No caso do legado artístico-cultural afrodiaspórico na América Latina, inserido em um contexto histórico marcado pelo colonialismo, pela escravização e pela exclusão, essas expressões são também formas de resistência, memória e protesto. Elas constituem a marca ancestral dos africanos que foram trazidos, forçosamente, para as Américas a partir do século XVI, em condições sub-humanas, para trabalhar como escravizados.

Nesse sentido, ao considerarmos as contribuições de Diana Taylor (2003), é possível entender essas manifestações como parte do repertório, isto é, modos de saber que se expressam por meio da performance, da oralidade, do corpo e da prática viva — em contraposição ao arquivo, centrado na escrita e na documentação formal. O repertório, segundo a autora, é um meio fundamental de transmissão de conhecimento e memória cultural, especialmente entre grupos historicamente silenciados. Assim, as expressões artístico-culturais afrodiaspóricas, como o bullerengue, não apenas representam práticas estéticas, mas constituem também formas de saber e resistência que desafiam a lógica colonial do arquivo escrito, perpetuando histórias e identidades por meio da experiência encarnada e coletiva.

Uma das intelectuais mais influentes do movimento negro no Brasil, Lélia Gonzalez (2020), desenvolveu o conceito de "amefricanidade" para destacar a presença e a influência africana na formação das culturas e identidades no continente americano, sobretudo aquelas que vão na contramão de um sistema de opressão e dominação expresso pelo racismo. Segundo a autora, a categoria político-cultural de "amefricanidade" pode ser observada desde a chegada da presença negra nas Américas e marca nossa existência até os dias atuais.

> Já na época escravista, ela se manifestava nas revoltas, na elaboração de estratégias de resistência cultural, no desenvolvimento de formas alternativas de organização social livre, cuja expressão concreta se encontra nos quilombos, cimarrones, cumbes, palenques, marronages, maroom societies, espraiadas pelas mais diferentes paragens de todo o continente. (…) Reconhecê-la é, em última instância, reconhecer um gigantesco trabalho de dinâmica cultural que não nos leva para o lado do Atlântico, mas que nos traz de lá e nos transforma no que somos hoje: amefricanos (Gonzales, 2020, p. 138).

O resgate, portanto, da história e do reconhecimento das culturas afrodiaspóricas na América Latina é um componente central para mapear a identidade latino-americana, rompendo com a visão eurocêntrica que tradicionalmente nega ou invisibiliza essas influências.

Apesar de Gonzalez (op. cit.) criticar a divisão colonial entre "América Latina" e "América Anglo-Saxônica" — afirmando que tal distinção é um artifício que ignora as profundas conexões culturais e históricas entre os povos afrodescendentes em todo o continente americano —, este trabalho adota, ainda assim, o recorte de América Latina, com ênfase específica na experiência negra em países hispanofalantes. A delimitação do termo "América Latina" é aqui compreendida, como bem escreveu Eduardo Galeano (2019), como a de uma região marcada por intensos contrastes: território historicamente explorado, oprimido e injustiçado, mas também palco de rica diversidade, lutas, esperança e dignidade. Trata-se de um espaço geográfico e simbólico que, apesar de sua pluralidade

sociocultural, compartilha aspectos estruturais comuns, como a herança colonial, os altos índices de desigualdade social, economias em desenvolvimento e uma forte presença de movimentos políticos e sociais de resistência.

Ao focar na experiência negra em países hispanofalantes da América Latina, reconhece-se a importância de compreender as especificidades e os desafios enfrentados por essas comunidades no contexto particular da região. Essa escolha não pretendeu desconsiderar a relevância das conexões transnacionais e pan-americanas entre as populações afrodescendentes, mas busca lançar luz sobre as dinâmicas locais e regionais que moldam as vivências negras na América Latina.

Além disso, é fundamental considerar a questão da identidade cultural ao discutir a experiência negra na América Latina. Tal identidade reflete uma complexa teia de pertencimentos que vão além das fronteiras nacionais, articulando-se com movimentos culturais e políticos que celebram a negritude, a memória coletiva e as lutas pela igualdade e justiça social. Para o teórico cultural e sociólogo Stuart Hall (2006), a identidade cultural é, sobretudo, uma posição política e estratégica **construída** a partir de múltiplos elementos, incluindo a resistência à opressão colonial, a valorização das tradições africanas e o diálogo constante com outras culturas locais.

Nesse sentido, a identidade cultural negra na América Latina é, ao mesmo tempo, um espaço de reivindicação e ressignificação, onde as comunidades afrodescendentes afirmam sua presença, histórias, línguas e práticas, desafiando narrativas hegemônicas e buscando formas de resistência e autodefinição. Segundo o citado autor (1996), para grupos marginalizados, como os afrodescendentes na diáspora, a construção de uma identidade coletiva pode servir como uma forma de mobilização e de contestação das narrativas dominantes impostas por grupos de poder.

É importante aqui esclarecer que o que se entende por identidade latino-americana ou cultura afrolatina são, na verdade, culturas e identidades, sempre no plural, sendo estas múltiplas em expressões e contextos variados, sempre fluidas e em mudança. "É

também um 'tornar-se' e não apenas um 'ser'. Pertence tanto ao futuro como ao passado. Não é algo que já exista e transcenda lugar, tempo, história e cultura" (Hall, 1996, p. 69).

Dentro desse cenário, o bullerengue, enquanto manifestação cultural afrocolombiana, torna-se um exemplo expressivo dessa complexa construção das identidades afrodiaspóricas na América Latina. Originário das comunidades negras da costa caribenha da Colômbia, especialmente nas regiões de Bolívar, Atlántico e Córdoba, sua história remonta ao período colonial, quando africanos escravizados e seus descendentes criaram formas de resistência cultural para preservar suas tradições, memórias e identidades diante da opressão e do deslocamento forçado.

Embora a origem exata do nome bullerengue não seja clara, alguns especialistas sugerem que ele pode estar relacionado ao termo "bulla", que significa barulho ou alvoroço, sugerindo a natureza festiva e animada das performances. Inicialmente praticado em contextos comunitários e rituais, o bullerengue é marcado por ritmos percussivos, vocalizações poderosas e uma dança em círculo realizada principalmente por mulheres, as quais se destacam como guardiãs dessa tradição.

Imagem 1 - Parte do grupo musical Pal Lereo Pabla, que participou do XXXII Festival Nacional del Bullerengue de Necoclí.



Fonte: Elespectador.com

Por meio de suas letras, ritmos e danças, o *bullerengue* articula um discurso de resistência contra a marginalização e o esquecimento, afirmando a presença afrodescendente na cultura colombiana e latino-americana. Este produto cultural é mais do que uma dança ou um gênero musical; é uma prática cultural de resistência que expressa a luta pela preservação da memória coletiva e a afirmação das raízes africanas. Por isso, Benítez Fuentes (2000) assegura que

> al hablar del bullerengue como resistencia, no me refiero a que existen canciones que hablan de sus luchas o cosas por el estilo, creo que la resistencia del bullerengue, tiene que ver con la utilización de este ritmo como elemento donde se recuerdan y transmiten toda una serie de conocimientos que antes se han anotado (Benítez Fuentes, 2000, p. 8)[3].

Assim, o significado do *bullerengue* transcende o encontro pontual com a música e é, sobretudo, sociocultural, envolvendo o respeito aos mais velhos, a tradição e códigos afetivos. As letras da música com frases curtas e simples refletem a memória, o cotidiano, as penas e alegrias de um povo.

Há uma singularidade importante no *bullerengue* no que diz respeito a participação das mulheres, estas ocupam um papel central nas manifestações. Historicamente, elas assumem o protagonismo, não apenas como dançarinas, mas também como cantadoras e líderes comunitárias. São as mulheres negras que lideram os coros e improvisam versos, guiando o ritmo dos tambores e envolvendo a comunidade na performance. As intérpretes mais reconhecidas na Colômbia são: Petrona Martínez, conhecida como *"La Reina del bullerengue"*; Totó la Momposina; Ceferina Banquez; e o grupo de cantadoras tradicionais *Las Alegres Ambulancias.* Sendo assim, o *bullerengue* é também um espaço de empoderamento feminino. Em

[3] "Ao falar do bullerengue como resistência, não me refiro que existam músicas que falam de suas lutas e coisas do tipo, creio que a resistência do bullerengue, tem a ver com a utilização deste ritmo como elemento onde se recordam e transmitem uma série de conhecimentos adquiridos anteriormente." (tradução nossa)

entrevista, Petrona Martínez explica uma possível historiografia da presença das mulheres no bullerengue:

> Mi abuela decía que el bullerengue lo usaban mucho las mujeres que no podían entrar a una sala de baile, porque anteriormente los bailes eran de señoritas y no podía entrar una mujer que ya tuviera marido, eso era un delito, entonces hacían sus bullerengues aparte pa' las mujeres y los bailes de sala para las señoritas. Entonces de las bullerengueras había unas que estaban en embarazo y se sobaban el vientre pa 'que el pelao buscara su posición (Kapkin, 2014, pg. 15).[4]

Claro que, em uma sociedade racista e patriarcal como a América Latina, performances negras e lideradas por mulheres estão sempre em processo de desvalorização e de falta de reconhecimento como produção cultural e de saberes socialmente relevantes; com o bullerengue, não é diferente. Por mais de um século, sua prática permaneceu invisibilizada e marginalizada, sendo praticamente indocumentada e pouco valorizada. Apenas nos últimos quarenta anos, aproximadamente, é que o bullerengue passa a ser um produto cultural de exportação e orgulho nacional (García Orozco, 2016).

Assim, após períodos de marginalização, essa tradição musical tem experimentado iniciativas de revitalização nas últimas décadas que, segundo o produtor musical e estudioso de música afrodiaspórica García Orozco (2016), ocorrem graças a um conjunto de fatores determinantes, tais como: mudanças em políticas culturais do Estado colombiano ao promover a nação como multiétnica e pluricultural desde os anos 1990; o crescimento do mercado cultural e discográfico nacional; a potencialização de artistas como Petrona

[4] "Minha avó dizia que o bullerengue era muito usado pelas mulheres que não podiam entrar em um salão de baile, porque antigamente os bailes eram para as senhoritas e uma mulher que já tivesse marido não podia entrar, isso era considerado um delito. Então, elas faziam seus bullerengues à parte para as mulheres, enquanto os bailes de salão eram para as senhoritas. Havia algumas bullerengueras que estavam grávidas e esfregava a barriga para que o bebê se posicionasse corretamente." (tradução nossa)

Martínez no exterior; e políticas internacionais acerca do reconhecimento da presença negra no país.

Hoje, o bullerengue conta com iniciativas de preservação impulsionadas, principalmente, por festivais, pesquisas acadêmicas e pelo crescente interesse de movimentos sociais. Anualmente, acontecem festivais nacionais, realizados principalmente em cidades com fortes raízes afrocolombianas, como Necoclí, no departamento de Antioquia, onde ocorre um dos festivais mais tradicionais e reconhecidos; Puerto Escondido, em Córdoba; e María La Baja, em Bolívar. Esses festivais reúnem músicos, dançarinos e entusiastas de todo o país e, inclusive, turistas internacionais. Também tem sido frequente o uso do bullerengue por artistas contemporâneos, com novas interpretações e fusões com outros gêneros musicais, como música eletrônica, jazz e reggae, ajudando a introduzir o gênero a novos públicos e contextos.

Se, por um lado, existem essas iniciativas de revitalização e resgate do bullerengue, por outro, persistem muitos desafios, como a pouca visibilidade nos meios de comunicação e na indústria cultural. Essa situação afeta diretamente o apoio institucional e financeiro para sua preservação — muitos grupos enfrentam dificuldades financeiras para seguir com o bullerengue. Além disso, o processo de urbanização e a migração de comunidades rurais para centros urbanos têm impactado a transmissão para os mais jovens, frequentemente submersos em culturas dominantes, num processo de globalização e apagamento de traços identitários. Soma-se a isso a exposição do bullerengue a contextos puramente turísticos e comerciais, o que traz o risco de distorções da tradição, de seu significado e uso.

Enfim, manter vivas as tradições do bullerengue requer um esforço coletivo que vai desde iniciativas público-privadas, passando pela valorização e pelo reconhecimento da importância da contribuição negra em todo o território latino-americano e, principalmente, pela implementação de iniciativas de combate ao racismo e à discriminação.

Resultados e discussão

Reconhecendo a escola como um espaço de produção e difusão de conhecimentos, é fundamental que ela contemple a pluralidade de saberes historicamente constituídos pela sociedade. O debate em torno dos marcadores sociais da diferença — como raça, classe, gênero e sexualidade — é essencial para desafiar estereótipos e combater o racismo, o sexismo, a LGBTQIA+fobia, o classismo e outras formas de opressão que ainda permeiam os espaços escolares. Nesse sentido, Nilma Lino Gomes (2017) afirma que uma educação verdadeiramente democrática deve assumir o compromisso com a valorização da diversidade étnico-racial, reconhecendo os saberes oriundos das populações historicamente marginalizadas como legítimos e fundamentais para o processo educativo. Da mesma forma, bell hooks (1994) propõe uma pedagogia engajada que rompa com as estruturas opressoras do ensino tradicional, defendendo uma prática educacional que seja inclusiva, crítica e libertadora. Portanto, apenas por meio de uma educação plural, antirracista e comprometida com a justiça social é possível construir uma sociedade mais justa, equitativa e verdadeiramente democrática, na qual todas as vozes e experiências sejam reconhecidas e valorizadas.

Assim, na tentativa de corrigir desigualdades históricas e promover a inclusão, políticas de ações afirmativas têm sido implementadas, como as Leis 10.639/03 e 11.645/08, que tornam obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental ao ensino médio. Sua implementação, no entanto, requer não apenas a inclusão da temática racial em datas comemorativas, mas mudanças reais nos currículos, de modo a combater o silenciamento de histórias, culturas e modos de ser e viver dos povos negros.

Nesse sentido, pensar a aplicação da lei no ensino-aprendizagem de língua estrangeira, especificamente da língua espanhola, torna-se um espaço privilegiado para ampliar olhares e descortinar novas narrativas. É importante frisar que aprender e

ensinar línguas são atos eminentemente políticos e, portanto, constituídos por ideologias, conflitos de interesses, disputas, apagamentos, hegemonias, enfim, relações de poder.

Hoje, já é consabido que saber uma língua vai muito além do conhecimento de estruturas gramaticais. Conhecer uma nova língua é, antes de tudo, entrar no mundo de uma nova cultura, compreender a mentalidade do povo que dela faz parte: saber como pensa, como se comporta e como interage com outras comunidades linguísticas. Nesse processo, é fundamental não reproduzir histórias unilaterais, centradas apenas em perspectivas eurocêntricas, brancas e patriarcais. Incluir outras vozes é essencial para ampliar o olhar do estudante para um mundo culturalmente sensível e que respeita as diferenças. O fato de que possamos nos comunicar em outra língua nos permite conhecer mais, interpretar, compreender e respeitar tanto a nossa língua-cultura quanto a língua-cultura do outro.

A partir dos pressupostos teóricos da abordagem intercultural para o ensino-aprendizagem de línguas (Mendes, 2008; Moita Lopes, 1996; Fleuri, 2003), é impossível conceber o conceito de língua desvinculado do conceito de cultura. De modo que todo e qualquer trabalho com a língua deve contemplar situações reais de uso, seus contextos sócio-históricos e, principalmente, os sujeitos envolvidos. O ensino de línguas, nesta perspectiva, deve promover o respeito à diversidade social, cultural e linguística, além de condenar todo tipo de preconceito, evitando transformar a cultura do outro em objeto de subjugação.

Inserir o fenômeno cultural afrodiaspórico bullerengue como prática pedagógica nas aulas de espanhol como língua estrangeira torna-se, então, uma importante ferramenta para articular ensino, cultura e relações étnico-raciais. Através de suas letras, ritmos, danças e história, o bullerengue oferece oportunidades para explorar diversos aspectos linguísticos, culturais e históricos, enriquecendo o processo de aprendizagem de maneira significativa, permitindo, consequentemente, uma reflexão crítica sobre temas como resistência, identidade, memória e diversidade, incentivando os alunos a entender e valorizar a riqueza cultural das comunidades afrolatinas.

Há diversas possibilidades de práticas pedagógicas envolvendo o bullerengue, que podem partir de atividades voltadas para o desenvolvimento de competências linguísticas, comunicativas e socioculturais, tais como:

● Letras de Músicas: as letras das músicas de *bullerengue* oferecem uma oportunidade rica para trabalhar diferentes competências linguísticas: a compreensão auditiva, a leitura, a escrita e a expressão oral. Ao explorar as letras, os alunos podem aprender vocabulário, expressões idiomáticas e estruturas gramaticais em um contexto autêntico e significativo. Além disso, o ritmo e a repetição presentes nas canções ajudam na memorização e na prática da pronúncia.

● Projeto de Investigação: os estudantes podem ser incentivados a pesquisar sobre a história do *bullerengue*, suas origens, cantadoras e sua importância cultural, e então apresentar suas descobertas oralmente ou por escrito, integrando habilidades linguísticas com aprendizado cultural. Também podem traçar paralelos com outras manifestações negras do Brasil.

● Narrativas poéticas de resistência: Encorajar os alunos a criar seus próprios versos inspirados nas temáticas do *bullerengue* é uma possibilidade. Também é possível incentivar os estudantes a refletirem sobre questões sociais, históricas e políticas, desenvolvendo suas habilidades de pensamento crítico.

● Oralitura, memória e identidade: Podem ser trabalhados aspectos da literatura oral e a relação com griôs presentes em culturas africanas, com a apresentação de outras narrativas orais. Discutir sobre o respeito à diversidade e aos saberes ancestrais, conectando os estudantes à rica herança cultural afrolatina.

Os caminhos para a inclusão do *bullerengue* no processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola não se esgotam nos tópicos aqui apresentados. As possibilidades são infinitas e podem apenas esbarrar em algum nível de dificuldade em encontrar bons recursos disponíveis de modo sistematizado. Deste modo, no bojo ainda dos resultados alcançados nesta investigação, compilou-se um conjunto de materiais relevantes sobre a temática, dos quais se destacam:

Quadro: Descobrindo o *Bullerengue*

Título	Modalidade	Link
Bullerengue, la historia de tres voces	Documentário	https://youtu.be/EAfYlN4zdUo?si=YmqcQSbP51tCJDY5
Petrona Martínez a los 71 años sigue deleitando con su música	Reportagem	https://youtu.be/cCA00C9ub6g?si=n-rzea9hH3SnprWV
Bullerengue - Un baile cantado que se niega a desaparecer	Reportagem	https://youtu.be/pdM91AUKbyE?si=G64ESxCztAm6_o8o
Documental Bullerengue 2.0 - La Evolución de un Género Musical	Documentário	https://youtu.be/IOlxSUYrjZY?si=ZQaTj_fmH6zrrv9N
Bullerengue Urabaense: Música Memoriosa en resistencia	Monografia	Https://Repository.Javeriana.Edu.Co/Bitstream/Handle/10554/22339/Contenido.Pdf?Sequence=1&Isallowed=Y
Significado del Bullerengue como práctica ancestral en la Construcción del Proyecto Educativo Cultural "Pec" de Las Instituciones Etnoeducativas Del Municipio De Puerto Escondido - Córdoba	Dissertação	Https://Repositorio.Unicordoba.Edu.Co/Server/Api/Core/Bitstreams/3b8b2331-Ad1d-4a0b-9c57-03935cc18b73/Content

Huellas de Africanía en el Bullerengue: la Música como Resistencia	Artigo	Https://Web.Archive.Org/Web/20080921020142/Http://Www.Hist.Puc.Cl/Iaspm/Pdf/Benitez.Pdf
Petrona Martínez, las penas que nunca fueron alegres	Livro	https://www.academia.edu/42931917/Petrona_Mart%C3%ADnez_la_Cantadora_que_Alegra_las_Penas
Palenque, un pedazo de África en Colombia | Historias	Documentário	https://youtu.be/lQtKOkys_z8?si=OLGoLNy9wW2mhtLw
El ritual del bullerengue	Reportagem	https://www.revistacredencial.com/historia/temas/el-ritual-del-bullerengue

Fonte: elaboração própria

Considerações finais

O estudo até aqui realizado sobre o bullerengue levou a reconhecer sua importância como uma manifestação cultural enraizada na história e na identidade de comunidades afrodescendentes na Colômbia. Portanto, sua inserção nas aulas de espanhol como língua estrangeira se confirma como um caminho viável e rico para a promoção da diversidade cultural e para o fortalecimento da memória histórica dos povos negros na América Latina. Neste contexto, não se pode esquecer do caráter político e da relação de poder que envolve o ensino-aprendizagem de línguas, como já foi mencionado ao longo deste trabalho. Fazer ecoar vozes silenciadas de grupos sociais marginalizados nas práticas em sala de aula, valorizando-as e destacando sua relevância, é construir uma educação antirracista, culturalmente sensível e, verdadeiramente, emancipadora.

Nesta investigação, foi possível mapear os locais e projetos do bullerengue na Colômbia, examinar a influência e relevância dessa expressão na formação da identidade afrolatina e abordar a significância das narrativas, culturas e da presença da comunidade negra na América Latina para práticas pedagógicas. No entanto, há ainda muito a avançar. Essas palavras finais, ao passo que demarcam as limitações do estudo realizado, apontam principalmente perspectivas para investigações futuras. A primeira delas refere-se a um maior aprofundamento sobre o processo de escravização e lutas abolicionistas na Colômbia e demais países hispânicos e sua relação com as expressões culturais; a segunda, ao mapeamento de outras manifestações negras na Colômbia e em demais países da América Latina sob o prisma contrastivo, buscando revelar suas semelhanças e diferenças e construindo uma cartografia de manifestações afrodiaspóricas; além da terceira, elaboração de materiais pedagógicos mais detalhados para o trabalho com expressões culturais negras nas aulas de espanhol como língua estrangeira.

Por fim, em última análise, ao comparar experiências dos negros do Brasil com outros países que passaram por processos semelhantes de escravização, colonização e resistência, pode-se obter uma melhor compreensão de como existe uma conexão que une os africanos na diáspora, apesar das violências sofridas, por meio da música, da poesia, da dança e, em resumo, da arte. Dessa forma, abre-se a chance de debater o significado de ser negro em diferentes regiões da América Latina e as formas de unir esforços para promover reparação, igualdade, justiça social e valorizar a contribuição histórica e cultural dos afrodescendentes em diversos territórios, estabelecendo vínculos de parentesco entre as culturas negras em diferentes regiões e contribuindo para a formação de identidades compartilhadas.

Referências

BENÍTEZ FUENTES, E.H. Huellas de africanía en el bullerengue: la música como resistencia. In: **Actas del III Congreso Latinoamericano de la Asociación Internacional para el Estudio de la Música Popular**. Colômbia: IASPM. 2000. Disponível em: https://web.archive.org/web/20080921020142/http://www.hist.puc.cl/iaspm/pdf/Benitez.pdf. Acesso em: 18 de agosto de 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF: Presidência da República, 2008.

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. Brasília, DF: Presidência da República, 2003.

BRASIL. **Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.** Brasília, DF: [s.n.], 2004.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução A Análise do Discurso.** Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Bookman, 2004.

FLEURI, R. M.; SOUZA, M. I. P. de.Entre limites e limiares de culturas: educação naperspectiva intercultural. In: FLEURI, R. M. (Org.).Educação intercultural: mediaçõesnecessárias. Rio de Janeiro: DP&A Ed., 2003.

GALEANO, E. **Las venas abiertas de América Latina**. [s.l.] Siglo XXI Ediciones, 2009.

GARCÍA OROZCO. **Petrofina Martínez:** La cantadora que alegra las penas. Colômbia: Ministério de Cultura-Biblioteca Nacional de Colombia. 2016.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 1999

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

GONZALEZ, L.. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos (organização Flávia Rios, Márcia Lima). Rio de Janeiro: Zahar,2020.

HALL, Stuart. **Identidade Cultural e Diáspora**. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, n.24, p.68-75, 1996,

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11ª Ed. São Paulo: DP&A. 2006.

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

KAPKIN, S.. **Petrona Martínez y la ingrata labor de limpiarle la cara a Colombia**. Las 2 orillas. 2014. Disponível em https://www.las2orillas.co/petrona-martinez-y-la-ingrata-labor-de-limpiarle-la-cara-a-colombia/. Acesso em 20.08.2024.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. **Estudos etnográficos da educação: uma revisão de tendências no Brasil**. In: MATTOS, Carmem Lúcia G., and CASTRO, PA., (orgs). Etnografia e educação: conceitos e usos [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011.25-48 p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MENDES, E. Língua, Cultura e Formação de professores: por uma Abordagem de Ensino Intercultural. In: MENDES, E.; SOUZA CASTRO, M L. **Saberes em Português:** Ensino e Formação docente. Campinas: Pontes Editores, 2008

MOITA LOPES, L.P. **Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

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

TAYLOR, Diana. **O arquivo e o repertório:** performance e memória cultural nas Américas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

Cadê a minha foto no mural? Um estudo autoetnográfico sobre as contribuições dos projetos pedagógicos na construção de identidade racial

Hellena Kelly Almeida dos Santos[1]
Charles Maycon de Almeida Mota[2]
Ana Lúcia Gomes da Silva[3]

Introdução

A escola é um considerável espaço de socialização, aprendizagem intelectual, social e de valores que infere na construção da identidade, sentimento de pertencimento e visibilidade, aspectos fundamentais quando pensamos sobre permanência: o que nos motiva a ocupar determinados espaços, em detrimentos de outros?

O racismo é um problema social persistente que ainda hoje gera e dissemina desigualdades sociais, econômicas e educativas, interferindo diretamente na autoimagem e autoestima, elementos fundamentais na construção da identidade étnico-racial. Compreender o racismo como um problema estrutural implica reconhecer que a escola não está isenta de práticas racistas.

Ao analisarmos historicamente a relação escravidão e o racismo, depreendemos que a população branca, ao tomar o povo negro como uma "mercadoria", negou-lhe todos os direitos e

[1] Psicóloga; Especialização em Gênero, Raça, Etnia e Sexualidade na Formação de Educadores/as (UNEB), hellenakelly19@gmail.com
[2] Doutor em Educação (UNEB). Professor (UEFS). Pós-doutoramento (UNEB PPGED/ Jacobina). cmamota@uefs.br
[3] Doutora em Educação (UFBA). Professora plena do Departamento de Ciências Humanas (UNEB/Campus IV); vinculada ao Curso de Letras e Literaturas e ao Programa de Pós- Graduação em Educação e Diversidade (UNEB/Jacobina). algsilva@uneb.br

acessos, inclusive à educação: estudar era um privilégio restrito aos filhos de senhores de engenho e membros da corte real. Nem sequer a promulgação da Constituição do Império em 1824, que teoricamente estabelecia a universalização do direito à cidadania, não garantiu o acesso de negros "libertos", uma vez que condicionava seu acesso à posses e bens.

Ainda hoje, é comum se deparar com unidades de ensino que funcionem sob lógica semelhante, impondo barreiras econômicas e sociais para o acesso e/ou permanência das pessoas. Silveira (2016), ao refletir sobre os dados do Fundo das Nações Unidas, publicados em 2010, aponta que "as crianças e adolescentes negros possuem três vezes menos possibilidades de acesso, permanência na escola e educação de qualidade, por conta da condição racial/ étnica". Isso soa no mínimo contraditório se considerarmos que o Brasil é o país com a segunda maior população negra. Segundo o Censo Demográfico de 2022, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população autodeclarada parda representa 45,3% (91 milhões), e a preta, 10,2% (20,6 milhões), superando o percentual de brancos (43,5% ou 88,2 milhões).

Embora os dados indiquem uma crescente consciência racial que deve ser necessariamente validada, isso ainda não garante que as pessoas pretas e pardas tenham os seus direitos respeitados e tampouco sua representatividade e pertencimento na sociedade.

No contexto educacional, os avanços percebidos resultam, em grande parte, da atuação de Movimentos Sociais, a exemplo o Movimento Negro Unificado (MNU) que, ao trazer a temática racial para o debate público, impulsionou o Estado revisar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, culminando na promulgações da Leis n° 10.639/2003 (Brasil, 2003) e Lei n° 11.645/2008 (Brasil, 2008), que tornam obrigatória a inclusão da a temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena" nos currículos da educação básica. Essas leis reconhecem a relevância das discussões étnico-raciais para que pessoas pretas, pardas e indígenas visualizem sua história reconhecida, enxergando na escola um lugar de pertencimento, valorização e potencialidade.

A escolha por abordar este estudo sobre o recorte racial parte do reconhecimento de que a minha formação, enquanto psicóloga, não fornece instrumentos suficientes para compreender, em profundidade, os fenômenos sociais. As experiências adquiridas em minha atuação na política de assistência social evidenciam que "as pessoas não estão no mesmo barco". Essas vivências reforçaram a minha percepção de que as oportunidades não são universais – e que essas limitações são impostas pela supremacia branca, respaldadas no discurso de meritocracia que culpabiliza os sujeitos marginalizados pelos processos de exclusão e assujeitamento que sofrem.

O processo narrado acima é claramente refletido sob meu olhar, já que são essas pessoas que majoritariamente compõem o público prioritário de acompanhamento familiar e que verbalizam, cotidianamente, os impactos do racismo estrutural. Ciente de que essas questões reverberam também no contexto escolar, diante da minha recentemente inserção, visualizo, nessa produção, a oportunidade de entender melhor como a educação tem lidado com a temática. Além disso, existe a motivação pessoal ancorada na crença de que as discussões sobre raça podem inferir no meu próprio processo de consciência racial, iniciado tardiamente, com o ingresso na universidade.

O presente estudo parte da narrativa da pesquisadora como ex-estudante do então Colégio Estadual Eurídice Santana, hoje Colégio Estadual de Tempo Integral Eurídice Santana (CETIES), localizado na pequena cidade de Marcionílio Souza, dialogando com as vivências atuais proporcionadas através da participação e observação nos projetos escolares que aludem à temática racial. Esses projetos, elaborados com base nas orientações da Lei n°10.639/2003 e n° 11.645/2008, são intitulados por "Tamburi: em Raízes Africanas e Indígenas" (2023) e no "Sarau Literário: Mulher negra, Latino-Americana e Caribenha" (julho de 2024),

Marcionílio Souza é uma pequena cidade, localizada na Chapada Diamantina, a 336 km da Capital do Estado. Segundo os dados do IBGE (2022) a população habitacional se resume em 9.267

habitantes e a taxa de escolarização de 6 a 14 anos encontra-se em 96,1%. É importante destacar que o CETIES é o único colégio que recebe a população do Ensino Médio no município, com 486 matrículas ativas, acolhendo todo o público escolar desse segmento residente na área urbana e rural.

O objetivo geral desta pesquisa é identificar como o Colégio Estadual Eurídice Santana fomenta a construção da identidade racial e do pertencimento por meio de projetos políticos pedagógicos inspirados pela Lei 10.639/2003. Especificamente, objetiva-se a) compreender como e quando aconteceu a inserção dos projetos pedagógicos na instituição; b) conhecer como a escola abordava a temática racial antes dos projetos pedagógicos; c) analisar possíveis relações entre projetos pedagógicos e aos índices de aprovação, permanência e desempenho dos estudantes; d) identificar as contribuições de projetos pedagógicos no despertar da consciência racial da própria pesquisadora.

A abordagem autoetnográfica pretende responder a questão de pesquisa: "De que forma a implementação de projetos políticos pedagógicos inspirados pela Lei n°10.639/2003 fomentam a identidade racial, e como esses projetos se desenvolvem no contexto do Colégio Estadual Eurídice Santana?"

A escolha do CETIES como lócus de pesquisa se justifica por dois motivos: não há estudos publicados sobre a unidade escolar com esse recorte; há um desejo pessoal de, enquanto ex-aluna e moradora de Marcionílio Souza, investigar como "meu lugar" tem caminhando - quase como uma devolutiva. Ademais, sigo interessada pelo contexto educacional, vislumbrando, futuramente, a possibilidade de ampliar essa discussão em um projeto de Mestrado.

Um mergulho na experiência: o método narrado

Quando realizei a inscrição nessa especialização, a psicóloga que eu havia me tornado reconhecia que precisava entender mais sobre constructos fundamentais para a formação de um sujeito:

gênero, raça/etnia e sexualidade. A sexualidade seria o caminho mais acessível, visto que muitos teóricos constroem suas teorias a partir desta perspectiva. A discussão sobre gênero também se mostrava familiar, considerando que, enquanto mulher, eu já refletia sobre os efeitos do patriarcado e já possuía maior repertório de como me posicionar frente a essas discussões. No entanto, a discussão sobre raça surgiu como algo novo e instigante, justamente por eu reconhecer minha ignorância sobre o tema e mal perceber as marcas que o racismo estrutural havia deixado – e ainda deixa – nas pessoas. Desde então meu interesse só cresceu, e não consegui pensar em outro recorte de pesquisa que não fosse este. Considerando essas motivações e levando em conta as contingências e limitações impostas pelo estado da arte e pelo tempo restrito para a elaboração do trabalho, a proposta mais viável foi a construção de uma pesquisa narrativa pessoal, inspirada na perspectiva da autoetnografia, com abordagem qualitativa. Essa escolha possibilitou o diálogo com dados e documentos da instituição escolar em questão, com o objetivo de compreender como a educação tem incluído a discussão racial no currículo e de que modo o Colégio Estadual de Tempo Integral Eurídice Santana (CETIES) tem realizado tais alterações. Além disso, buscou-se identificar as contribuições que esses projetos podem proporcionar aos atores sociais inseridos na escola. De acordo com Ellis (2004 p.448) "A autoetnografia é, assim, um método que pode ser usado na investigação e na escrita, já que tem como proposta descrever e analisar sistematicamente a experiência pessoal, a fim de compreender a experiência cultural".

O aspecto autoetnográfico desta pesquisa emerge a partir do olhar sobre minhas vivências relacionadas às discussões raciais, tanto dentro quanto fora dessa unidade escolar. Cabe informar que essa reflexão parte de dois momentos importantes da minha trajetória: enquanto estudante da instituição, entre os anos 2009 a 2011, e atualmente, com monitora das oficinas de autoconhecimento e Saúde emocional do Programa Educa+Bahia promovidos pela escola.

> A autoetnografia se mostra como uma abordagem que reconhece e envolve a subjetividade, a emotividade e a perspectiva do pesquisador sobre a investigação. Além disso, ela ajuda a ampliar o entendimento das principais questões investigadas (questão racial e estudos de gênero, por exemplo), evitando as definições rígidas, e tornando, dessa forma, a pesquisa mais significativa (pensando no fator analítico/ interpretativo e na dimensão *incide* do pesquisador em relação ao tema e campo de investigação) e útil (a partir do fator transformativo quando observamos o aspecto político e cultural) (Santos, 2017, p.224).

Nesse sentido, trarei narrativas sobre minhas memórias enquanto adolescente, autoidentificada como parda, que vivenciou o ensino médio nesta unidade, analisando como a estrutura educacional vigente aludia às questões raciais. Como aponta Chang (2008 *apud* Santos, 2017, p. 229), "a memória pessoal é um bloco de construção da etnografia porque o passado dá um contexto para o 'eu' no presente e abre a porta para as riquezas (analíticas) do passado". Essas memórias dialogam com experiências atuais, vividas através dos projetos pedagógicos implementados pela unidade escolar. São narrativas marcadas por afetos, impressões e diálogos entre sujeitos inseridos neste contexto.

> O Método autoetnográfico é o reconhecimento e a inclusão da experiência do sujeito pesquisador tanto na definição do que será pesquisado quanto no desenvolvimento da pesquisa, utilizando-se de recursos como memória, autobiografia e histórias de vida, bem como, dos fatores relacionais que surgem no decorrer da investigação: a experiência de outros sujeitos, barreiras por existir uma maior ou menor proximidade com o tema escolhido. (Santos, 2017, p. 219).

É sabido que a pesquisa autoetnográfica torna o pesquisador um ator social altamente visível no texto, transmitindo ao leitor os afetos despertados no processo de escrita. São incorporados à narrativa os sentimentos, percepções e lugar de fala do autor, de modo que é possível compreender o lócus social que está sendo observado. A dúvida em adotar este método do trabalho surgiu justamente por críticas dirigidas à etnografia, especialmente

aquelas que questionam a validade do sujeito como objeto de estudo sociológico. Contudo, o objetivo desta autoetnografia é elucidar o quanto o Colégio Estadual de Tempo Integral Eurídice Santana pode ser considerado uma estrutura potente, que contribui, enquanto espaço educacional, para a construção da identidade de jovens e adultos críticos, socialmente posicionados e conscientes.

Para sustentar essa perspectiva analítica, além das narrativas pessoais, foram incluídos documentos que permitiram reflexões acerca da implementação da Lei n°10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003 e da Lei n° 11.645/2008, de 10 de março de 2008, na unidade escolar.

A análise documental viabiliza a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos e práticas. Assim, utilizou-se o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, atualizado em 2017, como ferramenta para compreender como as diretrizes estipuladas pelas referidas leis têm sido incorporadas ao currículo. Apesar da última atualização do PPP ter sido em 2017, a unidade escolar se encontra em processo de elaboração da nova versão. Além disso, foram disponibilizados os documentos dos projetos que acontecem na unidade, intitulados por "Sarau Literário: Mulher Negra Latino-Americana e Caribenha" e "Tamburi: em Raízes Africanas e Indígenas", ambos alinhados com as leis mencionadas. Complementarmente, foram utilizados dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), publicados em 14 de agosto de 2024, que apresentam taxa de aprovação, índice de rendimento, resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Esses dados foram analisados qualitativamente para dialogar com o momento educacional vivido durante os períodos de análise.

Conforme Martinelli (2008, p. 35) é compreender a razão pela qual este tipo de pesquisa não valoriza somente o dado, mas a história do dado e sua significação na experiência social do sujeito,

visando compreender também as lógicas internas do grupo pesquisado. Por se tratar de uma etnografia, as narrativas das vivências e observações também serão pontos de importante análise.

> Narrativas (auto)biográficas, construídas e/ou coletadas em processo de pesquisa ou em práticas de formação, centram-se nas trajetórias, percursos e experiências dos sujeitos, são marcadas por aspectos históricos e subjetivo frente às reflexões e análises construídas por cada um sobre o ato de lembrar, narrar e escrever sobre si (Souza, 2014, p. 43).

Dessa forma, a análise nesta pesquisa é conduzida pela modalidade compreensiva-interpretativa, uma vez que essa abordagem, segundo Júnior e Ferreira (2010, p. 29) proporciona ao autor/pesquisador ser reconhecido como sujeito importante na investigação científica e possibilita que se desenvolva argumentos que permitam sua integração na produção do conhecimento.

A produção de consciência racial: atravessamentos dos projetos pedagógicos em mim

A identidade é um conceito relevante que dialoga com as narrativas que são apresentadas aqui, uma vez que o presente estudo visa compreender como os projetos pedagógicos contribuem para o processo de identificação e construção da consciência racial, cabendo aqui discorrer brevemente sobre esse conceito.

> A identificação, processo inconsciente, é estruturante das identidades; estas se diferenciam em identidade pessoal e identidade social. A identidade pessoal, construção subjetiva que marca a singularidade de cada pessoa, é "(...) a ficção do Imaginário através da qual o sujeito se representa como um eu consciente procurando dar unidade e coerência a esta representação" (LAGO, 1999, p. 123); as identidades sociais, culturais, de grupos, marcam nossas pertenças. No entanto, "os processos" de construção de identidades pessoais e sociais, sempre relacionais, são semelhantes e se dão por identificações e contrastes: eu/outro, no caso das identidades pessoais; e

> nós/outros, no caso das identidades culturais, de grupos sociais (Lago, Montibeler, Miguel 2023, p. 2).

É pela via da identificação que construímos nossa personalidade, fazemos nossas escolhas pessoais, afetivas e profissionais. De que modo, então, construímos a nossa identidade? Quais aspectos contribuem para que uma pessoa se sinta pertencente a algo? Desde que iniciei o estudo sobre raça, essas perguntas norteiam meus pensamentos.

Boa parte da minha vida vivi sob o "privilégio" de não me questionar sobre raça, e hoje, ao pensar sobre minha autoidentificação racial, considero isso o ponto de partida para me localizar nesta discussão. O termo privilégio melhor se atualiza através da palavra alienação engendrada pela ideologia do embranquecimento que possibilitou que eu me visse, racialmente, pela perspectiva do colorismo: considerando a minha pele clara e traços fenotípicos ambíguos, propiciando performar a branquitude. Para corroborar essa ideia, comparava minha história de vida com de outras pessoas e notava que não tive uma vida marcada por tantas opressões: as experiências de discriminação que eu havia vivenciado eram de cunho classista e xenofóbico. A ausência de discriminações raciais não silenciou a visualização da negritude como perspectiva identitária

A multirracialidade decorrente da relação entre meus familiares paternos e maternos, produzia ainda mais dúvida nessa autoidentificação: Meu avô materno era negro, de pele retinta e traços negroides e seus pais possuíam características semelhantes. A minha avó materna era uma mulher branca, cuja avó era indígena. Minha avó paterna era branca e seus bisavôs eram holandeses. Todos os irmãos da minha mãe nasceram com a pele mais escura e traços físicos de meu avô, exceto ela: a aparência dela é marcada por pele mais clara, cabelos cacheados e alguns traços negroides.

As discussões sobre raça me angustiaram e impulsionaram para que pudesse compreender a minha própria identificação.

Trago em meu rosto traços finos e pele clara, cabelos castanhos levemente ondulados tipos 2b, atualmente tingidos de loiro e alisados quimicamente. Esse processo iniciou diversas perguntas significativas: De que forma eu me localizo racialmente? De que lugar eu falo? Qual grupo étnico eu pertenço? Se descendo majoritariamente de pessoas negras, mas a minha pele e traços não comunicam isso, não posso me dizer negra? Se não tenho traços e pele como os meus familiares maternos e não sou clara como os meus avós e bisavós brancos, também não posso ser uma mulher branca. Se estou no meio termo, parda sou. Eu não tinha me dado conta ainda que era atravessada por trânsito de identidade racial. [4]

> Trânsitos da identidade racial diz respeito à elasticidade racial conferida socialmente a pessoas com fenótipo ambíguo, ou seja, pessoas que possuem características fenotípicas que são usualmente associadas a brancos e negros, em concomitância, fazendo com que elas "transitem" por duas ou mais identificações raciais, seja na sua própria autoidentificação ou na heteroclassificação de terceiros. Em outras palavras, são classificadas de diferentes maneiras por diferentes pessoas, podem passar por mais de uma categoria racial no seu processo de identificação ao longo da vida e, por vezes, são lidas a partir de seu pertencimento de classe ou localização geográfica ao invés de simplesmente por suas características fenotípicas (Lago, Montibeler, MigueL 2023, p. 2).

Antes de estudar sobre raça e participar dos projetos do CETIES, a classificação racial "parda" "me caia bem", era como zona de conforto. Foi a influência dos estudos sobre raça e o interesse em participar dos projetos pedagógicos do CETIES relacionados a essa temática que possibilitou que pudesse ter uma crítica compreensão do limbo identitário que o pardismo pode representar.

> O limbo identitário em que é colocado socialmente pode originar ainda duas características importantes na condição de pardo: a dúvida e o silêncio, ou

[4] Segundo L'Oréal Paris, o fio de cabelo tipo 2B tem uma ondulação mais acentuada em formato em "S" e apresenta um pouco mais de volume e de frizz, no geral as ondas ficam mais intensas no comprimento do cabelo.

> melhor, o silenciamento. Características que se articulam para produzir um sujeito que teme se posicionar e politizar sua negritude. A dúvida fomentada com relação ao seu lugar no mundo, o lugar racial que ocupa, se suas vivências e o tom da sua pele de fato localizam dentro do espectro da negritude. Já o silenciamento tem a ver com questões raciais, podendo ocorrer por duas vias: seja porque o pardo não se sente suficientemente negro pra se posicionar na luta antirracista ou por ser constantemente desautorizado a abordar a pauta pela mesma razão. (Lago, Montibeler, Miguel, 2023, p. 6).

No meu processo de construção de consciência racial, reconheço o quanto a dúvida e o silêncio estiveram presentes – e trarei nesta narrativa exemplos que hoje concebo como fruto desses lugares. Lembro-me de uma aula de Psicologia Social, em 2018, em que debatemos a questão racial. Entre pontos de vistas diversos e sujeitos em processos distintos de consciência racial, é comum o compartilhamento de relatos dolorosos. Na ocasião, senti vontade de me posicionar e dizer que a luta antirracista não deveria ser uma luta apenas de pessoas negras e indígenas. Antes que eu pudesse concluir meu raciocínio, fui interpelada pela seguinte frase "mas pessoas como você não têm lugar de fala!". Naquele momento, experimentei o silêncio – por não entender o meu lugar de fala -- e a dúvida -- por não entender o que significava ser parda. Segundo Kilomba (2019), pardo é um descritor para pessoas negras ou indígenas com ascendência branca. Em 2018, acreditava que ser antirracista era somente ter consciência dos efeitos danosos do racismo. Hoje, ao observar tantas atividades e narrativas acontecendo no CETIES, compreendo o que aquela colega quis dizer: eu não posso me engajar na luta antirracista do mesmo lugar que ela, pois meus traços físicos e cor de minha pele permitiria que eu fosse lida como não negra, "poupando-me" de vivenciar as ausências e violências que ela, enquanto uma pessoa negra de pele retinta, enfrentou. Naquela relação, eu representava, para ela, alguém privilegiada pelo colorismo.

As contribuições de Cida Bento, no livro "O pacto Narcísico da Branquitude" levaram-me a refletir sobre como os privilégios da

branquitude são latentes, ainda que pouco reconhecidos entre os próprios brancos. Pouco se reflete sobre o lugar herdado por cada grupo a partir da perspectiva da ancestralidade. As experiências no CETIES me ensinaram a enxergar a raça para além da tonalidade de pele.

A obra "Pardismo, Colorismo e a 'Mulher Brasileira': produção da identidade racial de mulheres negras de pele clara", de Lago, Montibeler e Miguel, (2023) traz significativas contribuições sobre identidade e identificação e como esse processo se dá entre negros e brancos. Um ponto crucial é que a posição racial não é debatida entre pessoas brancas. Ninguém questiona se uma pessoa branca é branca, pois o racismo estrutural, sustentado pela supremacia branca, não estimula a autorreflexão sobre o lugar de fala e a ancestralidade histórica que a branquitude carrega. Na história, o branco herda a trajetória dos escravocratas: um povo genocida, que usurpou vidas, abusou sexualmente de mulheres, explorou crianças e adolescentes e, na atualidade, nega-se a reconhecer esse legado.

Essa herança histórica não deveria ser motivo de orgulho. Contudo, ao evitar reconhecer os privilégios herdados, a branquitude encontra outra barreira no racismo: a ideia de que apenas o outro é racista, como se o racismo fosse um problema alheio. Toda essa fundamentação teórica me ajuda a compreender que a branquitude não é um lugar a ser evitado, mas sim problematizado. É fundamental perceber "o lugar" que ocupamos neste sistema de opressão — intencionalmente ou não.

Nenhuma das condições - ser descendente de expropriador ou de expropriado - é fácil de vivenciar. Assim, a negação pode contribuir para a perpetuação dos pactos racistas. A maioria dos brancos não se reconhece como parte essencial das desigualdades raciais e não associa tais desigualdades à sua própria história. Além disso, a ausência de compromisso moral e o distanciamento psicológico em relação aos excluídos são características do pacto narcísico (Bento, 2022, p. 66).

> Não é agradável vivenciar nenhuma das condições -descendente de expropriador ou de expropriado- assim a negação, pode acompanhar e favorecer a perpetuação desses pactos. O branco em sua maioria, não se reconhece como parte essencial nas desigualdades raciais, não as associam à história branca vivida no país e ao racismo. Além disso, a ausência do compromisso moral e o distanciamento psicológico em relação aos excluídos são características do pacto narcísico (Bento, 2022, p. 66).

Adotar uma postura antirracista, segundo Bento (2022), significa reconhecer que os sistemas existentes hoje foram construídos para manter negros em condição de inferioridade, e que refletir sobre o desmantelamento dessas estruturas em renuncias por parte de quem delas se beneficia. Em outras palavras, trata-se de reavaliar comportamentos e falas, e lutar por políticas públicas que promovam equidade, igualdade e reparação histórica. Sob essa ótica, percebo o quanto a educação vem incorporando práticas antirracistas em seu cotidiano.

Lembro do relato que fiz no dia em que fui observar, pela primeira vez, os ensaios das oficinas artísticas do projeto *Tamburi Raízes.* Entrar naquele espaço me fez refletir sobre os cenários que vivenciei enquanto estudante. A adolescente que deixou o então CEES em 2011 para cursar psicologia em Salvador, retornava 12 anos depois com o coração deslumbrado – pois, assim como eu, aquele lugar também não havia parado no tempo. Voltar ao hoje CETIES me trouxe a sensação de que a educação tem buscando transformar vidas, não apenas pelo saber técnico e intelectual, mas permitindo que as ações cotidianas produzam sujeitos críticos, potentes e racializados.

Entre 2009 e 2011, o dia da Consciência Negra era marcado por faixas e cartazes com as frases como "DIGA NÃO AO RACISMO", "RACISMO É CRIME" que levávamos às ruas. Mas, e nos outros dias letivos? O que fazíamos para mudar o cenário social? Alegra-me ver que hoje existem tantos projetos com esse objetivo. Eles trazem movimento e cor ao colégio, possibilitam o engajamento estudantil e fazem com que os estudantes se sintam representados e pertencentes. Há também uma equipe docente comprometida

com o entendimento de que identidade e pertencimento são fundamentais para a permanência e o aprendizado. A escola de hoje apresenta a história do povo brasileiro sob outra perspectiva – muito diferente daquela que eu aprendi na educação Básica de minha época. Eu precisei estudar fora para ter acesso à "parte" da nossa história, e fico contente em saber que muitos estudantes do CETIES têm acesso a isso em seu próprio território.

A supremacia branca fez – e ainda faz -- com que muitas pessoas negras abram mão das suas características pela ascensão social, dentro da lógica do mito de embranquecimento. A psicanalista Neusa Souza, na obra "O tornar-se negro" (1983) discorre, por meio de relatos de pessoas negras, sobre as múltiplas posturas frente à consciência racial. Trata-se de um processo singular, que pode gerar tanto pertencimento quanto repulsa. Os relatos mostram que a família, embora seja o primeiro contexto de inserção, nem sempre estimula esse processo. Por isso, a escola precisa reconhecer a grande responsabilidade que possui. Ela entra na vida do estudante como uma segunda casa e, por meio de novas experiências, pode ressignificar sentidos e promover novos significados.

Durante o período que cursei o ensino médio, a lei n° 10.639/2003 já havia sido promulgada. No entanto, sua efetivação – especialmente a obrigatoriedade do ensino da História Africana e Afro-brasileira -- depende de diversos fatores, como a formação dos docentes. Nesse sentido, Nilma Lino Gomes (2012) questiona se os educadores estão preparados para superar um modelo monocultural de conhecimento e promover oportunidades educacionais equitativas como objetivo pedagógico.

> A demanda curricular de introdução obrigatória do ensino da história da África e das culturas afro brasileiras na escola de educação básica, exige mudanças práticas e descolonização dos currículos: mudanças de representação de práticas, exige questionamentos lugares de poder, indaga a relação entre direitos e privilégios rasgados em nossa cultura política educacional (Gomes, 2012, p. 100).

O currículo do Ensino Médio passou por mudanças significativas. Em 2017, com base no último PPP, as disciplinas eram agrupadas em grandes blocos de conhecimento -- como Língua Portuguesa e Literatura, Filosofia e História. No currículo atual, disciplinas como "Identidade e Pertencimento", Histórias Ancestrais", "Projeto de vida", "Saberes da Diáspora" e "Corporeidades", demonstram a intenção de tornar a escola um espaço potente e diverso, que fomente a construção da identidade das pessoas e acolha os estudantes.

No CETIES, o interesse pela temática racial tornou-se perceptível. Em 2017, o PPP apresentava apenas uma atividade intitulada *"Diálogos Juvenis sobre temáticas diversas: gênero, sexualidade e preconceito*", com uma abordagem ainda centrada na lógica do ato discriminatório, sem foco exclusivo no racismo como estrutura social. A partir de 2022, a temática racial passou a ser tratada com mais ênfase, sobretudo com o projeto *Tamburi Raízes Africanas e Indígenas*. Ao analisar esse contexto histórico, observei uma correlação entre a criação do projeto e a consciência racial da atual gestora da unidade, que assumiu a gestão em junho de 2022 — e, em novembro do mesmo ano, ocorreu a primeira edição do projeto. Apesar dos desafios iniciais, como adaptação e acúmulo de funções, a gestora encontrou, junto ao corpo docente, motivação para inovar. A gestão escolar desempenha papel fundamental nesse processo. Não é a primeira vez que o CETIES é gerido por pessoas negras, mas o diferencial está na abertura e no engajamento desses profissionais em construir uma educação antirracista.

A escola reflete pensamentos e ações de quem a compõe. Práticas antirracistas dependem do compromisso pessoal de professores que, por meio de vivências, formações e militância, amadureceram sua consciência racial e hoje promovem ações nesta direção. A postura adotada pela gestão e pelos docentes do CETIES me fez lembrar do que bell hooks diz sobre o educador progressista:

> Professores progressistas trabalham para transformar o currículo de tal modo que, ele não reforce o sistema de dominação, nem reflita nenhuma parcialidade, em geral, eles são indivíduos mais dispostos a correr riscos acarretados pela pedagogia engajada e fazer sua prática de ensino um foco de resistência (hooks, 2013, p. 36)

Na edição de 2023 do Tamburi Raízes Africanas e Indígenas, pude participar mais ativamente. Observei os ensaios de dança, teatro, desfiles, toque de instrumentos, lutas, oficinas de artesanato, elaboração e declamação de poesias. No dia da culminância do projeto, era nítido como para muitos estudantes e docentes o projeto foi o lugar de visibilidade e o início do despertar da consciência racial: havia entrega, brilho no olhar. Claro que, diante da supremacia da branquitude, surgiram resistências – especialmente no diálogo com elementos da religiosidade africana e indígena. Essa resistência aponta para a necessidade urgente da unidade escolar encontrar formas de trabalhar a intolerância religiosa.

Ao analisar os dados do Projeto Político Pedagógico de 2017, encontrei um índice de distorção idade-série de 51,67%. Os dados mais recentes apontam uma queda para 29,8% (INEP, 2023). Embora os projetos pedagógicos não sejam o único fator responsável por essa melhora, é possível interpretar que eles oferecem uma linguagem alternativa de aprendizagem, que pode ter contribuído para a redução dessa discrepância. Quanto à evasão escolar, os dados revelam um desafio ainda presente: em 2017 o índice era de 21,81%, e em 2022 subiu para 23,4%. Os demais dados do INEP serão apresentados em formato de tabela para melhor visualização.

Quadro 1- Índices das avaliações do Colégio Estadual Eurídice Santana

Períodos de avaliação	Taxa de aprovação	Índice de rendimento	IDEB	SAEB
2017	68,3	0,67	2,4	Port. 240,06 Mat.235.64

2019	82,1	0,83	-	-
2021	93,8	0,93	-	-
2023	91,2	0,92	3,9	Port. 253,72 Mat.266,30

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - 2023.

Os dados analisados entre 2017 e 2023 revelam mudanças significativas no cenário educacional do CETIES, principalmente no que se refere ao aumento das taxas de aprovação, índice de rendimento e IDEB. Esses avanços sugerem que as metodologias de ensino adotadas têm refletido positivamente na aprendizagem dos estudantes. Nesse contexto, os projetos pedagógicos podem ser compreendidos como instrumentos dessas novas metodologias, contribuindo efetivamente para a melhoria dos indicadores educacionais.

Outro ponto relevante diz respeito à comparação entre os dados de 2021 e 2023. Embora alguns indicadores de 2023 apresentem métricas menores, não remetem à queda na qualidade de ensino. É importante considerar que 2020 e 2021 foram anos marcados pela pandemia de COVID-19, que impôs à educação o desafio de se adaptar ao ensino remoto. O Ministério da Educação (MEC) precisou, então, flexibilizar os parâmetros de avaliação da aprendizagem, reconhecendo o agravamento das vulnerabilidades sociais que comprometeram o acesso e a qualidade do ensino nesse período. Assim, os índices de aprovação durante esses anos não dialogam diretamente com os critérios aplicados no ensino presencial. Já os dados de 2023 podem ser lidos como sinal de retomada e reorganização da aprendizagem, alinhados aos critérios normais do processo ensino-aprendizagem.

Retomando a discussão sobre os projetos pedagógicos, o projeto *"Tamburi Raízes Africanas e Indígenas"* visa trabalhar a identidade racial dos estudantes a partir da ancestralidade e valorização das culturas negras e indígenas, por meio de eixos

como a religião, gastronomia, dança, e outros elementos culturais. De forma semelhante, o *Sarau Literário: Mulher Negra Latino Americana e Caribenha,* realizado em sua primeira edição em 2024 com os estudantes concluintes, trouxe reflexões profundas sobre identidade, raça e gênero. Através de diversas linguagens -- como teatro, recitais, releituras visuais e pictóricas de contos – o projeto evidenciou a presença crescente de referências negras no currículo escolar, sobretudo nas disciplinas de Linguagens e Artes.

Esse processo de reconfiguração curricular também teve efeitos significativos em experiências pessoais. Durante a organização do sarau, a gestão da escola criou um painel para dar visibilidade às mulheres negras da comunidade escolar. Para compô-lo, solicitou que as mulheres autodeclaradas negras enviassem suas fotos. Eu não enviei a minha. À época, influenciada pelo conceito de colorismo, julguei que minha imagem não seria legitimada como a de uma mulher negra. Imediatamente, recordei uma situação vivida em 2018, na universidade: *"pardo não tem lugar de fala"*. No entanto, um colega, ao ver o painel incompleto, me perguntou: *"Kelly, por que sua foto não está aqui?"* Antes que eu pudesse responder, foi chamado para fora da escola.

Aquela pergunta ecoou profundamente em mim. Seria apenas a observação de uma ausência no mural? Ou uma afirmação implícita de que ele me reconhecia como uma mulher negra? Essa dúvida revela o quanto a discussão racial é complexa e incômoda. Naquele momento, me faltaram palavras. Mas dentro de mim, algo começou a se mover. Na verdade, percebo que esse movimento já acontecia, silenciosamente. A lógica do embranquecimento ainda alimentava os meus medos de não pertencimento, de não me ver reconhecida em nenhum grupo identitário. Segundo Lago, Montibeler e Miguel (2023), a raça não se resume à cor da pele: ela é também um posicionamento político e ideológico. A mesma pessoa pode ser racialmente percebida de formas distintas, a depender do contexto geográfico e social. Foi essa percepção que me desestabilizou. E, ao mesmo tempo, me despertou. Após o sarau, o termo "pardo" já não me oferecia mais o conforto de antes.

Com os projetos do CETIES, compreendi que precisava enxergar a raça para além do colorismo ou de outras classificações reducionistas. Eu precisava me reconhecer como uma mulher negra – ainda que de pele clara.

Acredito que, assim como eu, muitas outras pessoas que se identificam como "pardas" estão, pouco a pouco, despertando para a construção de uma consciência racial mais profunda. Talvez esse processo fosse menos doloroso se conversas como essas fizessem parte do nosso cotidiano desde a infância, nos espaços escolares, nos ambientes formativos. O CETIES, ao investir em projetos que promovem o diálogo e o reconhecimento da identidade, tem contribuído para tornar esse despertar possível.

Considerações Finais

Este estudo evidenciou a importância da temática racial no contexto escolar para a construção da identidade étnico racial dos estudantes. A lei n°10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino História e Cultura Afro-brasileira nas escolas, ensino que, embora em vigor há mais de duas décadas, ainda depende, para sua efetiva implementação, de fatores como a formação técnica, a consciência sociopolítica e racial dos docentes. No caso da instituição em análise, somente em 2022, como a nomeação de uma gestora racializada -- que se reconhece e posiciona socialmente enquanto mulher negra -- é que projetos pedagógicos voltados para a temática racial passaram a ser desenvolvidos na unidade.

É necessário reconhecer que diversos fatores interferem na garantia da implementação da História Afro-brasileira, Africana e Indígena no currículo escolar. Entre eles, destaca-se a urgência de políticas públicas que fortaleçam a formação continuada com foco nas relações étnico-raciais. Outro caminho possível é a revisão dos currículos das licenciaturas, de modo a fomentar essas discussões ainda durante a formação inicial dos professores.

A inserção destas temáticas, contudo, também dependem dos sujeitos comprometidos com o combate ao racismo e múltiplas

formas de discriminação. Na maioria das vezes, esses sujeitos são justamente aqueles que vivenciam (ou vivenciaram) o racismo em sua trajetória. Isso evidencia um desafio estrutural: ainda vivemos em uma sociedade que, em grande parte, entende que lutar contra o racismo é responsabilidade apenas de quem o sofre. A permanência do privilégio branco — que historicamente excluiu os povos negros do acesso à educação — permanece sendo um entrave à construção de uma sociedade genuinamente equitativa.

A análise dos dados publicados pelo INEP relativos à unidade escolar permitiu observar melhoria nos índices de ensino aprendizagem, o que aponta para a eficácia das novas metodologias de ensino, entre elas, os projetos pedagógicos. Em outras palavras, constata-se que práticas educativas contextualizadas e representativas favorecem a aprendizagem dos adolescentes, pois promovem identificação, pertencimento e motivação ao reconhecerem-se nos conteúdos e nos sujeitos envolvidos no processo educativo. Nesse sentido, é possível afirmar que os projetos pedagógicos contribuem significativamente para a construção da consciência racial, ao convidarem os estudantes à reflexão sobre identidade e pertencimento. No entanto, um ponto que se destacou como ausência neste estudo foi a falta de dados referentes à autodeclaração racial dos estudantes. Tal dado poderia ter ampliado a compreensão sobre os impactos concretos desses projetos no processo de identificação racial. Considerando o caráter exploratório da pesquisa, essa lacuna poderá ser retomada em futuros estudos que enfoquem diretamente a perspectiva dos estudantes sobre a influência desses projetos em sua construção identitária.

Apesar disso, os efeitos dos projetos pedagógicos foram perceptíveis no processo autoetnográfico que permeia esta pesquisa. Através das experiências vividas, especialmente com o projeto *Sarau Literário*, foi possível romper com o "limbo identitário" imposto pelo pardismo e me reconhecer como mulher negra — mesmo sabendo que minha vivência é distinta da de mulheres negras de pele retinta e traços mais marcados, que

enfrentam formas mais intensas de racismo estrutural. O sarau permitiu que eu ressignificasse as vivências que antes me faziam sentir deslocada. Entendi que o meu interesse pelas questões da negritude não era apropriação, mas busca por pertencimento. Entendi, enfim, o motivo da pergunta do meu colega ao ver o mural: afinal eu **poderia** estar ali. Caminhei por muito tempo nesse limbo identitário, mas, através da educação e do diálogo com os projetos do CETIES, encontrei um lugar de pertencimento: "*Ah, como é lindo se encontrar, mesmo quando não se tinha ideia de que se estava perdida"!* Reafirmo aqui minha crença: a educação continua sendo a ferramenta mais poderosa de transformação de vidas.

Referências

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, 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, 2003.

BUENO, Marisa. A emergência dos estudos críticos da branquitude. *In*: SILVA, Mozart; DIAS, Luiza (org.). **21 Textos para discutir racismo em sala de aula.** São Carlos: Pedro & João. Editores, 2022, p. 61-68.

COLÉGIO ESTADUAL EURÍDICE SANTANA. **Projeto Político pedagógico.** Marcionílio Souza, 2017.

ELLIS, Carolyn. **The Ethnographic I**: A Methodological Novel about Autoethnography. California: Altamira Press, 2004. p.448.

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

hooks, bell. Pedagogia engajada. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013, p. 25-37.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Planilha de resultados do Índice de desenvolvimento da educação básica**, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resul tados. Acesso em: 21 ago. 2024.

JUNIOR, Jaime; FERREIRA, César. **Análise compreensiva: conceito e método. Geografia**. Rio Claro, v. 35, n. 1, p. 21-35, 2010. Disponível em: https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp. br/index.php/ageteo/article/view/4814/5176. Acesso em: 21 ago. 2024.

LAGO, Mara; MONTIBELER, Débora; MIGUEL, Raquel. Pardismo, Colorismo e a Mulher Brasileira: produção da identidade racial de mulheres negras de pele clara. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 31, n. 2, e83015. 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ref/a/n3bvrJ5QDBdX 4pwghWjcMyP/abstract/?lang=pt. Acesso em: 23 ago. 2024.

MARTINELLI, Maria. **Pesquisa qualitativa:** um caminho para a intervenção profissional. O social em questão. Rio de Janeiro. Ano XI, n° 19, 2008, p. 31-44. Disponível em: https://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/v11n19a03.pdf. Acesso em: 23 ago. 2024.

MORAIS, Joelson; BRAGANÇA, Inês. Pesquisa formação narrativa (auto) biográfica: da tessitura de fontes aos desafios da interpretação hermenêutica. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e75612. 2021.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Programa de educação sobre**

o negro na sociedade brasileira. Tradução. Niterói: EDUFF, 2004. Disponível em: https://biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_UmaAbordagemConceitualDasNocoesDeRacaRacismoIdentidadeEEtnia.pdf. Acesso em: 2 ago. 2024.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. 136 p.

SANTOS, Silvio. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. **Plural,** São Paulo, Brasil, v. 24, n. 1, p. 214–241, 2017. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/plural/article/view/113972.. Acesso em: 2 ago. 2024.

SILVA, Jackson; ALMEIDA, Cristóvão; GUINDANI, Joel. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, 2009.

SILVEIRA, Jennifer. **A questão étnico-racial na educação básica: contribuição da escola no processo de "auto identificação racial" de crianças e adolescentes.** 2017. 121 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: https://prceu.usp.br/wp-content/uploads/2021/05/Jhennifer-C-da-Silveira.pdf. Acesso em 21 de agosto de 2024.

SOUZA, Elizeu. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido**. Educação,** Santa Maria, v. 39 , n. 1, p. 39-50, 2014. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/11344. Acesso em: 21 ago. 2024.

SOUZA, Neuza. **O tornar-se negro:** as vicissitudes da identidade do negro Brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal. Coleções tendências v.4, 1983.

TELLES, Edward. Da supremacia branca à democracia racial. In: TELLES, E. **O Significado da raça na sociedade brasileira**, Tradução: Ana Arruda Calado. Princeton e Oxford: Princeton University Press, 2004, p. 20-39.

A educação é também território de disputas, escolhas e possibilidades. Neste segundo volume de Tecendo Interseccionalidades, educadoras e educadores refletem sobre currículo, saberes, identidades e práticas pedagógicas a partir de perspectivas críticas, antirracistas e decoloniais. Os textos interrogam conhecimentos historicamente silenciados e reafirmam a escola como espaço de produção de conhecimento, enfrentamento das desigualdades e construção de novas possibilidades de existência.

Pedro & João Editores
pedrojoaoeditores.com.br

ISBN 978-65-265-3142-6