

TECENDO RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

CAMINHOS PARA UMA
EDUCAÇÃO PLURAL

Ana Célia do Nascimento Franco
Karen Cristina Costa da Conceição
Mayron Régis Brito Borges
Tayany Kerlly Pereira da Silva
Organizadores



TECENDO RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

CAMINHOS PARA UMA
EDUCAÇÃO PLURAL

Ana Célia do Nascimento Franco
Karen Cristina Costa da Conceição
Mayron Régis Brito Borges
Tayany Kerlly Pereira da Silva
Organizadores



Conselho Editorial

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva - UNIDAVI
Prof. Dr. Astor João Schönell Júnior - IFFAR
Prof. Dr. Alan Ricardo Costa - UFRR
Prof. Dr. Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo - UESPI
Profa. Dra. Andréia Bulaty - UNESPAR
Profa. Dra. Carla da Conceição de Lima - UFVJM
Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza - UNISC
Profa. Dra. Clarice Caldeira Leite - UFRGS
Profa. Dra. Cecilia Decarli - UFRGS
Prof. Dr. Carlos Adriano Martins - UNICID
Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira - UFCE
Profa. Dra. Dayse Marinho Martins - UFMA
Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL
Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio - UFRGS
Prof. Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos - FASESP
Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa - UERN
Profa. Dra. Elen Gomes Pereira - IFBA
Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch - UFN
Prof. Dr. Francisco Odécio Sales - IFCE
Prof. Dr. Francisco Ricardo Miranda Pinto - UFCAT
Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo - UCB
Prof. Dr. Ismar Inácio dos Santos Filho - UFAL
Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch - UFSM
Profa. Dra. Liziany Müller Medeiros - UFSM
Profa. Dra. Marcela Mary José da Silva - UFRB
Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler - UFSM
Prof. Dr. Michel Canuto de Sena - UFMS
Profa. Dra. Mônica Aparecida Bortolotti - UNICENTRO
Prof. Nilton David Vilchez Galarza - UPLA
Prof. Dr. Olavo Barreto de Souza - UEPB
Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado - UFABC
Prof. Dr. Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo - UNISANTOS
Prof. Dr. Rodrigo Toledo - USCS
Prof. Dr. Rodolfo Rodrigues de Souza - UERJ
Prof. Dr. Sidnei Renato Silveira - UFSM
Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin - UFOB
Prof. Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández - UCLV

Editor Chefe: Ivanio Folmer

Projeto gráfico e Diagramação: Gabriel Eldereti Machado

Capa: as organizadoras

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Tecendo Relações Étnico-Raciais:[livro eletrônico] :
caminhos para uma educação plural / [organização] Ana
Célia do Nascimento Franco, Karen Cristina Costa da
Conceição, Mayron Regis Brito Borges, Tayany Kerlly
Pereira da Silva. -- 1. ed. -- Santa Maria, RS : Arco
Editores, 2025.

PDF

Vários autores.

Bibliografia

ISBN 978-65-5417-612-5

1. Educação Antirracista e Práticas Pedagógicas
Inclusivas. 2. Histórias e Culturas Afro-Brasileiras e
Indígenas na Escola. 3. Políticas Públicas e Legislação
em Relações Étnico-Raciais. 4. Desconstruindo Preconceitos
e Promovendo a Diversidade. 5. Formação de Educadores
para uma Educação Plural e Intercultural. I. Franco, Ana
Célia do Nascimento. II. Conceição, Karen Cristina Costa
da. III. Borges, Mayron Regis Brito. IV. Silva, Tayany
Kerlly Pereira da.

CDD-370.117

Índices para catálogo sistemático:

CDD: 370.117 – Educação: ensino de conteúdos relacionados a igualdade racial,
diversidade e políticas educacionais voltadas à inclusão étnico-racial.
problemas educacionais



10.48209/978-65-5417-612-5

Esta obra foi construída de forma coletiva, reunindo diferentes vozes, experiências e perspectivas. As opiniões expressas nos capítulos são de responsabilidade exclusiva de seus respectivos autores e não representam, necessariamente, a posição desta editora. Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.



SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

CORPOREIDADE NEGRA E EDUCAÇÃO LITERÁRIA: SABERES AFROCENTRADOS PARA O LETRAMENTO RACIAL NA ESCOLA.....7

Ana Paula dos Santos

doi: 10.48209/978-65-5417-612-0

CAPÍTULO 2

TRANSMUTAÇÕES NA EDUCAÇÃO: O PODER DAS ESCRIVÊNCIAS.....32

Daniela da Silva dos Santos; Leandra da Silva Cunha; Celso Ilgo Henz

doi: 10.48209/978-65-5417-612-1

CAPÍTULO 3

ENTRE A LEI E A PRÁTICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DA CULTURA INDÍGENA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....46

Karen Cristina Costa da Conceição; Tayany Kerlly Pereira da Silva

doi: 10.48209/978-65-5417-612-2

CAPÍTULO 4

DO SAMBÓDROMO À SALA DE AULA: UMA ANÁLISE DAS POTENCIALIDADES PEDAGÓGICAS DOS DESFILES DA TUITI (2018) E MANGUEIRA (2019) NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA.....55

Pedro Vítor Coutinho dos Santos

doi: 10.48209/978-65-5417-612-3

CAPÍTULO 5

MULHERES NEGRAS E ENSINO DE HISTÓRIA: DESENVOLVENDO PERCEPÇÕES DE FUTURO POR MEIO DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....70

Flaviane Boeger da Luz; Alexandra Rodrigues de Souza Alves

doi: 10.48209/978-65-5417-612-4

CAPÍTULO 6

EDUCAÇÃO JURÍDICA, MEMÓRIA SOCIAL E O COMBATE AO RACISMO JURÍDICO SOB A ÉGIDE DA LEI Nº 10.639/2003.....90

Dandara Amazzi Lucas Pinho

doi: 10.48209/978-65-5417-612-6

CAPÍTULO 7

OS INDÍGENAS TABAJARA DA PARAIBA NA LUTA PELO TERRITÓRIO NA PRESERVAÇÃO DA SUA CULTURA TRADICIONAL.....106

Maria de Lourdes Soares; Maria José das Neves Silva; Camila de Lourdes das Neves Silva Silvestre; Lenice Ribeiro Marinho

doi: 10.48209/978-65-5417-612-7

SOBRE OS ORGANIZADORES.....122

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES.....123

CAPÍTULO 1

CORPOREIDADE NEGRA E EDUCAÇÃO LITERÁRIA: SABERES AFROCENTRADOS PARA O LETRAMENTO RACIAL NA ESCOLA

Ana Paula dos Santos

Doi: 10.48209/978-65-5417-612-0

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo apresentar práticas pedagógicas que promovem a inclusão da corporeidade, da cultura e da história afro-brasileira nos currículos escolares. Para isso, utiliza imagens de personalidades negras e obras da literatura infantojuvenil como ferramentas que enriquecem a discussão sobre as questões raciais, apoiam a construção da identidade de crianças e jovens negros e proporcionam o conhecimento e a valorização da cultura e da identidade negra.

A Educação Básica, composta pela Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, constitui a base estruturante do desenvolvimento educacional no Brasil. Muito além da simples transmissão de conteúdos, sua função primordial é garantir uma formação humana integral, promovendo o desenvolvimento pleno dos estudantes em suas múltiplas dimensões: intelectual, emocional, ética, estética, física, social e cultural.

Nesse contexto, a escola deve ser compreendida como um espaço democrático e inclusivo, que reconhece, valoriza e dialoga com a diversidade presente na sociedade brasileira. Isso implica um compromisso pedagógico e ético com as diferentes identidades culturais, étnico-raciais assegurando o respeito às singularidades dos sujeitos e combatendo todas as formas de preconceito e discriminação.

A Educação Básica deve, portanto, estar orientada por princípios de equidade e justiça social, oferecendo condições efetivas de acesso, permanência e aprendizagem com qualidade para todos os estudantes. Essa equidade não se limita à igualdade de oportunidades, mas pressupõe o reconhecimento das desigualdades históricas e estruturais que afligem amplos segmentos da população especialmente os mais vulneráveis e a implementação de ações afirmativas que visem superar tais barreiras.

Com base na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), a escola deve atuar como agente de transformação social, comprometida com a formação ética e cidadã dos estudantes, fortalecendo valores como a solidariedade, o respeito, a empatia, a cooperação e a responsabilidade social. Além disso, é papel da Educação Básica preparar os estudantes para atuarem de forma crítica, criativa e propositiva na sociedade, sendo capazes de compreender o mundo em sua complexidade e intervir nele com consciência e autonomia. Isso inclui o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, bem como o domínio de linguagens, conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais.

Assim, reafirma-se o compromisso de uma educação plural, democrática e humanizadora, voltada não apenas para a formação de profissionais, mas sobretudo de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, preparados para contribuir na construção de uma sociedade mais justa, equitativa e solidária. Nesse contexto, é fundamental promover uma educação que aborde as relações étnico-raciais, uma vez que o ambiente escolar possui o potencial de transformação e, simultaneamente, o poder perpetuar exclusões (Gomes, 2017)

Sob essa ótica, evidencia-se a importância de tornar a temática antirracista mais presente e concreta no ambiente escolar, com ênfase na trajetória educativa de indivíduos negros nesse contexto. A proposta é, a partir das bases epistemológicas, teóricas e metodológicas consolidadas na pesquisa acadêmica no campo interdisciplinar das Relações Étnico-Raciais, contribuir para o enfrentamento das desigualdades educacionais e sociais, fortemente atravessadas pelas questões de raça e racismo.

Como ressalta o antropólogo brasileiro-congolês Kabengele Munanga (2014), raça é uma categoria social e cultural, não biológica, que surgiu ao longo do tempo para justificar assimetrias e hierarquias sociais. Apesar de não haver bases biológicas ou culturais que sustentem a discriminação entre as pessoas, a raça é utilizada no campo político para legitimar desigualdades. Dessa forma, definimos “raça” como uma construção social e política, visando evidenciar a desigualdade existente entre negros e brancos na sociedade brasileira. Para a professora e escritora Nilma Lino Gomes (2003) a discussão sobre raça e cultura afro-brasileira nas aulas é fundamentalmente política. Desconsiderar essa politicidade pode resultar em racismo e na manutenção da falsa ideia de democracia racial (González, 2020).

O corpo negro, que por muito tempo foi negligenciado ou nas práticas educativas, vem ganhando relevância no debate acadêmico e especialmente na educação das relações étnico-raciais. Ele é visto não apenas como uma marca da diferença racial ou meio de ação do sujeito, mas também como um agente de conhecimento, espaço de identidades e território de resistência. Na Educação Básica, essa percepção enriquece o campo pedagógico, possibilitando que o ensino se relaciona com a realidade vivida pelos alunos e suas diversas manifestações corporais.

Alves e Moreira (2021, p. 8) destacam que o corpo negro está inserido em dinâmicas de poder que resultam de representações sociais que o definem de maneira desfavorável. Assim, “agredir o corpo negro por meio de práticas diárias de racismo impacta sua subjetividade e a visão que tem de si mesmo no mundo; em termos simples, sua própria existência”. Esse cenário se origina do racismo estrutural presente na sociedade brasileira. Almeida (2021) especifica que o racismo resulta da estrutura social, moldando as dinâmicas políticas, econômicas e jurídicas, manifestando-se até mesmo dentro das famílias. Não se trata de um desvio institucional ou de uma exceção, mas sim de uma norma, que se evidencia tanto em atitudes pessoais quanto em processos institucionais, perpetuando práticas racistas de maneira sistemática.

Reconhecer que o racismo é uma característica estrutural da sociedade não isenta os indivíduos de sua responsabilidade por comportamentos racistas.

No entanto, como destaca o mencionado autor, é no contexto das instituições que são necessárias transformações profundas. A implementação de práticas educativas antirracistas eficazes é o que pode dismantelar o sistema de privilégios e violências raciais. Essas violências emergem de um racismo que se manifesta diariamente, frequentemente normalizado em ambientes como as escolas, onde se pode observar a reprodução de atos racistas, seja por meio de agressões diretas ou microagressões, como piadas maldosas, exclusão de crianças e jovens negros e negras, e até mesmo seu silenciamento. Assim, se a escola é um local que perpetua o racismo estrutural, ela também possui um potencial significativo para promover mudanças (Almeida, 2021).

O Corpo como Eixo da Experiência Pedagógica

O corpo é simultaneamente biológico, cultural e político. Em sala de aula, ele aprende, sente, comunica, resiste e transforma. Assim, práticas que reconhecem o corpo como sujeito de aprendizagem abrem caminho para metodologias mais sensíveis, inclusivas e conectadas à realidade dos estudantes (Gomes, 2002, p. 41).

Gomes (2003) questiona se a escola, ao longo do tempo, desenvolveu abordagens pedagógicas que valorizem a expressão do corpo negro. Ela observa que “Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros.” (p. 171).

A luta pela emancipação de um pensamento racista, que vê o corpo negro sob uma ótica erótica, exótica, estranha e violenta, é promovida por meio de ações políticas que visam garantir e facilitar a inserção de pessoas negras em diversas instituições sociais, como educação superior, política, mídia e arte, entre outras. Assim, gradualmente, no Brasil, ter um corpo negro e manifestar a negritude começa a ser reconhecido socialmente como uma forma positiva de expressar a cultura e reafirmar a identidade (Gomes, 2019, p. 132).

O corpo negro sempre foi atravessado por significados impostos por uma história de colonização, escravização e exclusão. Desde os tempos coloniais até os dias atuais, esse corpo foi construído sob a ótica do exótico, do

marginalizado e do hipersexualizado. Tal construção não apenas nega a complexidade da identidade negra, como também limita o reconhecimento pleno da humanidade de indivíduos negros. No entanto, o crescente protagonismo negro em espaços anteriormente inacessíveis como a universidade, a política, a mídia e a arte exigem uma nova leitura desses corpos, agora não mais pela via da exotização, mas sim do respeito e da dignidade.

Autores como Frantz Fanon e bell hooks ajudam a compreender esse processo de desumanização e a necessidade de superá-lo. Fanon (2020), em *Pele Negra, Máscaras Brancas*, afirma que o corpo negro foi constantemente reduzido a uma presença visível, mas silenciada, sem direito à subjetividade. Já bell hooks (2017) destaca que a descolonização do olhar é fundamental para a libertação dos sujeitos negros, e que o ato de “olhar de volta”, isto é, reivindicar uma nova forma de ser visto é um gesto político de resistência.

O aumento da presença negra em espaços de poder e visibilidade, portanto, é uma ruptura com a lógica da marginalização. Quando vemos pessoas negras ocupando cargos de liderança, protagonizando narrativas na televisão ou desenvolvendo pesquisa científica de ponta, estamos diante de uma reconfiguração do lugar social que foi historicamente negado a esses corpos. Essa mudança não é apenas quantitativa; ela também é qualitativa, pois questiona padrões eurocentrados de estética, competência e autoridade.

Nesse sentido, torna-se urgente repensar as formas como interagimos com corpos negros. Isso significa abandonar o olhar que erotiza e folcloriza, substituindo-o por uma escuta atenta e por um olhar respeitoso. É necessário reconhecer as múltiplas estéticas negras nos cabelos, nas vestimentas, nos modos de ser e falar como legítimas expressões culturais e não como desvios de uma norma branca.

Como afirma Lélia Gonzalez (2009), o racismo à brasileira se esconde sob a aparência da cordialidade, mas se manifesta na exclusão simbólica e material da população negra. Logo, não basta apenas incluir corpos negros nos espaços; é preciso garantir que esses espaços se transformem para acolher verdadeiramente suas subjetividades. Isso exige uma ética do respeito, que vá além da tolerância e promova um reconhecimento genuíno das experiências negras.

Portanto, o desafio contemporâneo está em construir uma sociedade em que o corpo negro não seja mais visto como exceção, mas como parte integral da diversidade humana. Uma sociedade que valorize as estéticas negras, que escute suas vozes e que esteja disposta a rever seus próprios paradigmas para que a presença negra não seja apenas admitida, mas celebrada e respeitada em sua plenitude

Gomes argumenta que o corpo negro está intrinsecamente ligado ao sujeito, e essa visão positiva, que emerge da própria comunidade negra, se destaca externamente como parte de um esforço para valorizar a corporeidade negra, tanto no âmbito social quanto cultural. Surge, então, “uma interpretação política da estética, da corporalidade e da negritude que é complexa e multifacetada.” (Gomes, 2019, p. 132).

Na sala de aula, onde deveriam florescer o conhecimento, o acolhimento e a pluralidade, a criança negra frequentemente se vê imersa em um ambiente onde sua existência é lida como dissonante. Não raro, ela se percebe como um corpo deslocado, observado com um olhar que a marca como diferente não apenas por seus traços, mas por toda uma construção social que insiste em não lhe reconhecer como parte legítima do ideal de humanidade. Esse olhar, historicamente forjado nas bases do racismo estrutural, ecoa de maneira sutil e devastadora nos gestos, nos silêncios, nas ausências e nas palavras cotidianas que compõem o cotidiano escolar.

É nesse contexto que se atualiza o conceito de dupla consciência, cunhado por W.E.B. Du Bois¹, um dos pensadores negros mais influentes do século XX. Para Du Bois (1970), a pessoa negra em sociedades dominadas pela branquitude é compelida a desenvolver uma consciência dividida: de um lado, sua identidade autêntica, suas raízes, sua história; de outro, o reflexo distorcido que lhe é devolvido pelos olhos da sociedade dominante. Trata-se de uma vivência que exige do sujeito negro a habilidade constante de se mover entre dois mundos o seu e o que lhe é imposto tentando se afirmar sem se perder.

¹ Sociólogo, historiador, escritor e editor norte-americano, socialista, ativista pelos direitos civis e pan-africanista. Nascido no interior do estado de Massachusetts.

No espaço escolar, essa tensão se manifesta de forma precoce e dolorosa. A criança negra aprende, muitas vezes sem palavras, que precisa justificar sua presença, provar sua inteligência, suavizar seus traços, controlar sua fala e seu corpo. Ela percebe, mesmo que intuitivamente, que o saber que carrega de casa, sua cultura, sua linguagem, seus afetos, raramente são validados. E assim, o que poderia ser uma trajetória de descoberta e fortalecimento torna-se um percurso de estranhamento e silenciamento.

Esse processo não é natural, nem inevitável. Ele é fruto de uma escola que, na maioria das vezes, ainda reproduz os valores da branquitude como norma universal. A ausência de professores negros, a falta de referências positivas nos livros didáticos, a maneira como se aborda a história da escravização, o descaso com os cabelos crespos ou com o modo de falar tudo isso colabora para que a criança negra não se veja e, mais que isso, não se reconheça.

Mas há saídas. E elas passam, necessariamente, por uma educação antirracista, comprometida com a humanização de todos os sujeitos. Uma educação que olhe para a criança negra não como “outro”, mas como parte essencial do que é ser humano em sua inteireza. Isso implica revisitar o currículo, formar professores com consciência racial crítica, e principalmente, abrir espaço para que essas crianças sejam ouvidas não como exceções, mas como protagonistas de suas próprias histórias.

A escola precisa se tornar um lugar onde a criança negra possa viver não apenas sua dupla consciência, mas a conquista de uma consciência plena, que a reconheça como legítima, potente e complexa. Isso é mais do que reparação: é justiça. E é também esperança a esperança de que novos olhares sejam possíveis, não mais como espelhos quebrados, mas como reflexos verdadeiros de quem essas crianças são e podem ser.

[...]uma sensação peculiar, essa consciência dual, essa experiência de sempre enxergar a si mesmo pelos olhos dos outros, de medir a própria alma pela régua de um mundo que se diverte ao encará-lo com desprezo e pena. O indivíduo sente sua dualidade — é um norte-americano e um negro; duas almas, dois pensamentos, duas lutas inconciliáveis; dois ideais em disputa em um corpo escuro, que dispõe apenas de sua força obstinada para não se partir ao meio. (DU BOIS, 1970)

Essa realidade revela a intersecção entre raça, classe social e acesso à educação de qualidade. A invisibilidade dos corpos negros no ambiente escolar se manifesta não apenas pela ausência de representatividade no currículo, nos materiais didáticos e entre os profissionais da educação, mas também pela naturalização da exclusão e pela negação das identidades e culturas afro-brasileiras. O racismo, muitas vezes velado, influencia diretamente o modo como os estudantes negros são vistos, tratados e avaliados, impactando sua autoestima, desempenho escolar e senso de pertencimento.

Além disso, a estrutura das escolas localizadas nas periferias geralmente reflete o descaso do poder público: prédios precários, falta de recursos pedagógicos, ausência de bibliotecas e laboratórios, e um ambiente muitas vezes hostil e inseguro. Tudo isso compromete o direito à educação de qualidade e perpetua o ciclo de exclusão social. É urgente, portanto, repensar práticas pedagógicas, políticas públicas e currículos escolares a partir de uma perspectiva antirracista, que valorize a história e a cultura afro-brasileira, promova a equidade racial e combata as desigualdades históricas que ainda marcam a educação no Brasil.

As reflexões de Kabengele Munanga (2005) e Cida Bento (2014) se complementam ao evidenciar que a transformação das relações étnico-raciais no Brasil requer tanto a valorização de identidades negras quanto o reconhecimento do papel estrutural da branquitude na manutenção das desigualdades. Munanga (2005) argumenta que a narrativa histórica predominante nas escolas não contempla a realidade e a ancestralidade dos alunos negros, o que contribui para o apagamento de suas origens e a reprodução de estereótipos sobre a África. Nesse sentido, defende uma reestruturação do currículo e das práticas pedagógicas, para que a diversidade cultural africana e afro-brasileira seja apresentada de forma positiva, plural e rica, como instrumento de fortalecimento da autoestima e identidade das crianças negras.

Esse argumento dialoga diretamente com a análise de Cida Bento (2014), que desloca o foco da questão racial para além da população negra e evidencia o papel ativo da branquitude na produção e perpetuação do racismo estrutural. Ao mostrar que as desigualdades raciais não persistem apenas por

ausência de representatividade negra, mas também pela centralidade silenciosa e naturalizada dos privilégios brancos, Bento aponta para a urgência de uma mudança de consciência não apenas entre os educandos, mas também entre os educadores, gestores e toda a comunidade escolar.

Dessa forma, o uso da literatura infantojuvenil com protagonismo negro não apenas contribui para a valorização da identidade das crianças negras, como também rompe com a hegemonia de uma narrativa eurocentrada que exclui ou inferioriza outras culturas. Essa prática, quando alinhada ao reconhecimento da branquitude como estrutura de poder conforme propõe Bento, possibilita que a escola avance na direção de uma educação verdadeiramente antirracista: que não apenas inclui, mas também questiona, transforma e reequilibra as relações sociais.

Bento propõe uma inversão necessária do olhar: é preciso deslocar o foco também para os sujeitos brancos, entendendo-os não como neutros ou externos ao problema do racismo, mas como beneficiários históricos de um sistema de privilégios que molda as oportunidades e os lugares sociais de negros e brancos. Ou seja, a desigualdade racial não é apenas “um problema dos negros”, mas uma questão estrutural que envolve todos e exige responsabilidade ativa dos brancos para sua superação.

Essa reflexão é fundamental para a construção de políticas e práticas antirracistas eficazes. Reconhecer os próprios privilégios raciais é um passo crucial para romper com o ciclo de exclusão e para construir uma sociedade verdadeiramente igualitária.

[...] práticas pedagógicas nas instituições de Ensino Básico que tem um impacto tanto positivo quanto negativo na formação das identidades das crianças negras, bem como os apontamentos para atitudes pedagógicas que ajudaram na superação do racismo estrutural presente no meio social brasileiro e permitiram pensar a sociedade sob um viés multiétnico e pluricultural (SANTOS, 2024. p.14).

Segundo Santos (2024), a perspectiva interdisciplinar possibilita que o corpo negro neste caso, representado pela figura da criança transite por distintas áreas do saber, rompendo com as barreiras rígidas do currículo tradicional. Práticas cristalizadas ao longo de décadas continuam a se perpetuar por gera-

ções e, ainda hoje, reverberam em diferentes esferas da sociedade por meio de ações violentas. Na escola, isso se manifesta em atitudes discriminatórias e na negação da existência desses corpos, especialmente quando são excluídos de atividades culturais e dos conhecimentos que colaboram para a construção de sua identidade.

Segundo bell hooks (2017), não basta apenas afirmar a resistência ou a persistência dos sujeitos historicamente marginalizados; é fundamental que essa afirmação se concretize por meio de práticas educativas transformadoras. Nesse sentido, o educador precisa, antes de tudo, reconhecer genuinamente a importância da presença e da subjetividade de cada aluno em sala de aula.

O corpo negro, nesse cenário, emerge como centro das lutas por emancipação, carregando em si marcas históricas, mas também potência transformadora. Quando olhado com sensibilidade e respeito, revela-se como um território de expressão, resistência e reflexão profunda. É através dele que se constroem caminhos de autonomia, liberdade e pertencimento às dimensões essenciais para o florescimento de sujeitos conscientes de si e de seu lugar no mundo. A educação, nesse processo, assume papel fundamental: é por meio dela que se podem cultivar olhares críticos e solidários, capazes de contribuir para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária.

Durante muito tempo, características do corpo negro como o nariz largo, os lábios grossos, o tom da pele e os cabelos crespos foram comparadas às dos colonizadores brancos e tomadas como parâmetro de inferioridade. Esse olhar enviesado ajudou a construir um ideal de beleza excludente, que persiste até os dias atuais. Diante disso, é inevitável perguntar: será que esse padrão ainda se reflete dentro das escolas?

A escola, por sua natureza, é mais do que um espaço de ensino formal, é também lugar de convivência, trocas e construção coletiva de sentidos. Quando se abre à escuta da comunidade e valoriza os saberes que nela circulam, ela rompe com a lógica tradicional e se torna terreno fértil para aprendizagens mais vivas, significativas e conectadas com a realidade dos estudantes. É nesse movimento que muitos educadores e educadoras vêm se aproximando de estudos que entrelaçam educação, cultura e relações étnico-raciais.

Questões como a representatividade de pessoas negras nos materiais didáticos, o silenciamento das temáticas raciais no cotidiano escolar, a trajetória de mulheres negras na educação, as interações raciais desde a infância e a presença de sujeitos negros nos currículos vêm ganhando espaço na produção acadêmica e, aos poucos, inspirando práticas pedagógicas mais sensíveis, plurais e comprometidas com a equidade racial.

Entretanto, mesmo com esses progressos, ainda precisamos abordar diversos aspectos e entender as várias sutilezas que envolvem a temática racial nas instituições de ensino, enfatizando os mitos, representações e valores — ou seja, as expressões simbólicas através das quais homens e mulheres, crianças, jovens e adultos negros constroem suas identidades tanto dentro quanto fora da escola.

Esse ato foi amplamente empregado durante a época da escravidão, quando os cabelos das pessoas negras eram raspados como um método de controle e anulação de suas identidades. Ao longo de séculos de escravidão, a maldade do sistema escravocrata se manifestou na maneira como o corpo negro era percebido e tratado. A distinção deixada nesse corpo pela cor da pele e por outras características distintas foi utilizada como mais um suporte para justificar a colonização, camuflando intenções econômicas e políticas.

A presença de um modelo de beleza que valoriza a “brancura”, em uma sociedade tão diversa como a nossa, impacta ou não nossas experiências nas várias instituições sociais em que estamos inseridos? De que maneira essas representações se manifestam nas escolas?

Os cabelos dos africanos carregam significados diversos, podendo refletir classe social, idade, estado civil e até mesmo uma posição espiritual em suas crenças. Assim, retirar o cabelo dessas pessoas funcionava como uma maneira de desumanizá-las, submetê-las e torná-las homogêneas, tratando-as como meros objetos. Dessa forma, “o corpo aparece, nesse cenário, como um meio de expressão da identidade” (Gomes, 2002, p. 41) ao negro desprovido de quaisquer direitos - era negado, inclusive, o direito a manter sua própria estética. Como já vimos, no Brasil, lábios carnudos, narizes largos, testa alta, pele escura e tudo mais que se aproximasse dos traços negroides, foi taxado

de feio e selvagem, atacado e violentado. Mas, apesar de ter contribuído para o crescimento da marginalização de corpos negros na sociedade e dado bases para o fortalecimento do mito da democracia racial, o projeto de embranquecimento da sociedade brasileira não se consolidou plenamente graças às estratégias de luta e resistência da população negra tanto no sentido de afronta à sociedade escravista e pós-escravista, quanto de desenvolvimento de uma cultura afro-brasileira que se contrapunha à cultura branca imposta aos escravizados (Pereira, 2024, p. 178179).

Sessão de Análise

A metodologia escolhida para esta pesquisa foi qualitativa de inspiração etnográfica, perspectiva que se foca em entender o ser humano em seu contexto sociocultural. Essa abordagem analisa comportamentos de grupos sociais interligados por processos históricos, culturais ou sociais, permitindo uma observação detalhada dos participantes e suas dinâmicas. A pesquisa priorizou o processo de interação entre o pesquisador e o objeto de estudo, mais do que os resultados em si. Ao longo de sua elaboração, foram desenvolvidas práticas pedagógicas voltadas para o letramento racial dos alunos, com o objetivo de promover uma reflexão crítica sobre as questões raciais no ambiente escolar. A discussão sobre identidade racial revelou-se fundamental para compreender de que maneira as crianças constroem sentidos, interagem e recontextualizam suas realidades sociais. Essas reflexões foram orientadas por autores como Sarmiento (2007), que destaca a importância de reconhecer as crianças como sujeitos sociais ativos, capazes de participar e influenciar os processos educativos.

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública da periferia de Juiz de Fora, que atende aproximadamente 800 alunos da Educação Infantil ao Ensino Fundamental II, distribuídos em três turnos. Como educadora atuante nessa instituição, venho observando, ao longo dos anos, como as marcas do racismo estrutural atravessam o cotidiano escolar e impactam diretamente o desenvolvimento e a autoestima das crianças negras.

As vivências reunidas ao longo da minha trajetória em diferentes instituições de ensino evidenciam frustrações e desafios recorrentes na tentativa de

promover práticas pedagógicas antirracistas em contextos marcados pela vulnerabilidade social. A abordagem adotada nesta investigação dialoga com autores como Nilma Lino Gomes (2017), que aponta a urgência de uma educação comprometida com a valorização da identidade negra e a desconstrução do racismo institucional, e Bell Hooks (1994), cuja defesa da educação como prática da liberdade reforça a necessidade de um currículo que acolha e reconheça as múltiplas vozes silenciadas na escola. Neste cenário, torna-se essencial refletir sobre o papel da escola pública como espaço de resistência, reconhecimento e afirmação das identidades negras, especialmente em comunidades historicamente marginalizadas.

O estudo focou em uma turma do 4º ano do ensino fundamental, com aproximadamente 30 alunos, onde o objetivo era entender os perfis étnicos e raciais da turma. Para isso, utilizei as informações das fichas de matrícula que incluíam a heteroatribuição² e a autodeclaração³ dos estudantes e seus responsáveis. Observei que havia inconsistências nas classificações raciais usadas, que mudaram com o tempo, refletindo uma possível falta de entendimento sobre a diversidade étnica na comunidade. Muitas crianças classificadas pelos pais como brancas poderiam considerar os traços fenotípicos marcados em seus corpos, de fato, se identificarem como pretas ou pardas, o que ilumina uma desconexão entre a realidade percebida na escola e o que os registros administrativos indicam.

A partir dos indícios observados, foram iniciadas rodas de conversa com os estudantes, promovendo um trabalho pedagógico focado na discussão sobre etnicidade e identidade racial, no período de março a junho de 2023. Os dados coletados nesse processo revelaram que, entre as 30 crianças da turma, apenas uma minoria se autodeclarou preta ou parda, enquanto a maioria se identificou como branca, o que contrasta com a realidade racial da comunidade local, majoritariamente negra. Essa discrepância evidencia questões relevantes sobre como as crianças percebem e constroem suas identidades raciais, frequentemente influenciadas por referenciais eurocêtricos que desvalorizam traços e características da negritude.

2 heteroatribuição de pertença ou heteroidentificação- outra pessoa identifica o grupo ao qual o sujeito pertence. Realizada no ato da matrícula

3 declaração que uma pessoa faz sobre si mesma.

As rodas de conversa foram fundamentais para essa proposta, permitindo que os alunos, principalmente aqueles de ascendência mista, refletissem sobre suas identidades. Com essa abordagem, conseguimos criar um espaço seguro onde as crianças puderam compartilhar curiosidades e desentendimentos sobre suas origens raciais, promovendo uma aceitação mútua. A interação entre os estudantes revelou preocupações sobre como são vistos e como se identificam, o que nos levou a discussões mais profundas sobre a construção social do pertencimento racial.

Isaac⁴, um dos alunos que se destacou nas discussões, expressou suas dúvidas sobre sua própria identidade racial, refletindo a complexidade que muitos estudantes enfrentam. Sua experiência é emblemática das tensões associadas à identidade negra no Brasil, que continuam a ser moldadas por séculos de construção social e exclusão. Com as conversas e reflexões em sala, foi possível abrir espaço para a aceitação da diversidade étnica, quebrando barreiras de preconceito e estigmas que permeiam a educação.

Para abordar a questão da aceitação racial, utilizei literatura que enaltece a cultura negra, visando proporcionar uma base que celebrasse a diversidade e mostrasse representações positivas. Este método não apenas aumenta a autoestima dos alunos, mas também encoraja uma visão antirracista e inclusiva, necessária para o crescimento emocional e a formação de uma identidade racial harmoniosa. Como destacado por analistas da educação, esse tipo de abordagem é essencial para transformar a formação educacional em ambientes que ainda operam sob lógicas coloniais e eurocêntricas.

Assim, a pesquisa e as práticas pedagógicas desenvolvidas durante esse período têm o potencial de transformar o ambiente escolar. Elas possibilitam que as vozes das crianças, especialmente as negras, sejam ouvidas e valorizadas, promovendo um espaço de aprendizado que não apenas considera a identidade étnica, mas que também busca desconstruir preconceitos e fortalecer a aceitação da diversidade. Ao final, as experiências e diálogos promovidos na sala de aula revelaram-se não apenas produtivos para os alunos, mas também para a própria educadora, que viu a importância de agir na desconstrução de estigmas raciais acumulados ao longo do tempo.

4 O nome é fictício para resguardar a identidade dos sujeitos participantes.

O uso de personagens negros em literatura é uma estratégia importante para o desenvolvimento de uma consciência racial crítica. Renato Nogueira (2024) ressalta que as crianças se beneficiam de uma variedade de referências que valorizam suas identidades, permitindo que se coloquem no lugar do outro e contribuam para a construção de uma cultura antirracista. Analisando obras dirigidas a jovens leitores, é possível observar como esses livros podem abordar questões culturais e raciais e incentivar o respeito pela diversidade.

As discussões sobre a heteroatribuição e autoatribuição da cor de pele foram aprofundadas por diversos estudiosos, que apontam para a complexidade dessas relações no Brasil. A pesquisa de Marília Carvalho (2005), revela que há uma tendência das famílias negras de registrarem seus filhos como brancos ou pardos, o que pode ser uma forma de evitar o preconceito e a discriminação. Essa negação da identidade negra está ligada a um cenário de racismo que permeia a sociedade, levando à busca pela aceitação de padrões branqueados.

As dinâmicas propostas com livros protagonizados por personagens negras foram fundamentais no processo educativo. Elas permitiram que os alunos conhecessem personagens que rompem com estereótipos convencionais, promovendo reflexões profundas sobre as representações com as quais estão acostumados. A leitura de *Dandara e a Princesa Perdida*, de Maíra Suertegaray, por exemplo, desencadeou discussões relevantes sobre diversidade, pertencimento e identidade. E trouxe um outro olhar sobre o continente africano.

A literatura tem o poder de abrir caminhos para o autoconhecimento, o diálogo e a valorização das diferenças. Em turmas do 4º ano do Ensino Fundamental, esse potencial foi colocado em prática a partir da leitura e discussão de obras que trazem, com sensibilidade e força, temas relacionados à identidade racial, pertencimento e diversidade. Os clássicos reimaginados e os novos autores da literatura infantil negra permitiram que as crianças se vissem nas histórias, muitas vezes pela primeira vez.

Livros como *O Pequeno Príncipe Preto*, de Rodrigo França, e *A Cor de Coraline*, de Alexandre Rampazo, ajudaram os estudantes a refletir sobre as diferentes tonalidades de pele e o quanto as relações familiares e culturais moldam quem somos. Esses textos funcionaram como espelhos e janelas: espelhos

que permitiram o reconhecimento de si e janelas para a compreensão do outro. Por meio das narrativas, surgiram discussões profundas e espontâneas sobre o orgulho de ser negro e sobre os desafios que ainda cercam a vivência da diversidade no ambiente escolar.

A inclusão das obras *Cor de pele*, Elisabete da Cruz *Meu cabelo não é do seu governo*, Monique Pacheco e *Com qual penteado vou?* - Rodrigo Andrade ampliou ainda mais esses horizontes. Por meio dessas histórias, os alunos puderam dialogar sobre a importância da ancestralidade, da liberdade estética e da autoestima. Atividades como rodas de conversa, produção de desenhos, confecção de autorretratos com colagens de diferentes texturas de cabelo, escrita de bilhetes e cartas para personagens e dramatizações foram fundamentais para que os estudantes se envolvessem de forma ativa e afetiva com os temas.

A obra *Minha Mãe é Negra Sim*, de Patrícia Santana, trouxe à tona um olhar delicado sobre a relação familiar e o impacto que o racismo pode causar desde a infância. Ao ouvir e compartilhar vivências, as crianças aprenderam que nomear e valorizar suas origens é um ato de resistência e de amor-próprio. As discussões que emergiram dessas leituras foram essenciais para resgatar e reafirmar a identidade negra de maneira positiva, fortalecendo os vínculos entre as histórias contadas e as histórias vividas por cada um.

O trabalho com esses livros mostrou que a sala de aula pode, e deve, ser um espaço onde todas as crianças se reconheçam, sintam-se valorizadas e respeitadas. Quando a escola se abre para a diversidade de vozes, saberes e cores, ela se torna um lugar mais humano, acolhedor e justo. A literatura, nesse processo, deixou de ser apenas conteúdo e passou a ser ferramenta de transformação, sensibilidade e construção de identidade.

Com o objetivo de promover o reconhecimento e a valorização da identidade negra, fortalecendo o senso de pertencimento e respeito à diversidade por meio da literatura infantojuvenil.

Em um ambiente acolhedor e de escuta ativa, a leitura da obra *“A Cor de Coraline”*, de Alexandre Rampazo, torna-se ponto de partida para uma conversa sensível e necessária sobre identidade, pertencimento e representatividade. Ao acompanhar Coraline em sua descoberta sobre as cores e tonali-

dades da pele, as crianças são convidadas a perceber que não existe uma única “cor de pele”, mas uma diversidade encantadora que compõe quem somos.

Após a leitura, promove-se uma roda de conversa onde cada criança tem voz para expressar suas percepções, sentimentos e reflexões. São estimuladas a observar e valorizar as semelhanças e diferenças entre elas, entendendo que essas características não separam, mas enriquecem o grupo. Fala-se sobre beleza, identidade e pertencimento de forma leve, respeitosa e afetuosa, com ênfase na construção de uma autoimagem positiva.

A vivência culmina em uma oficina criativa e lúdica. Utilizando tintas guache, lápis de cor, retalhos de papel e espelhos, cada criança constrói seu autorretrato, prestando atenção aos detalhes que compõem sua aparência: cor da pele, textura dos cabelos, formato dos olhos, lábios, nariz... Mais do que um exercício de arte, trata-se de um convite à valorização das próprias raízes, da identidade étnico-racial e da autoestima. Os espelhos ajudam a reconhecer com carinho aquilo que se vê e que, muitas vezes, é pouco representado em contextos escolares ou midiáticos.

Na leitura da obra “*O Pequeno Príncipe Preto*”, de Rodrigo França, torna-se uma experiência de escuta ativa, reflexão e acolhimento das múltiplas identidades presentes na sala de aula. Ao dar voz a um protagonista negro, a narrativa rompe com estereótipos e amplia o olhar das crianças sobre o que é ser príncipe, não como alguém que vive em um castelo distante, mas como alguém que tem força, história, ancestralidade e sonhos.

Durante a leitura compartilhada, pausas são feitas intencionalmente para que as crianças possam comentar, perguntar e se conectar com a história. Essa escuta atenta e dialogada permite que cada criança se sinta parte da narrativa, promovendo empatia, curiosidade e respeito pelo outro.

Após a leitura, promove-se um momento de conversa com a turma. As perguntas “O que significa ser príncipe (ou princesa)?” e “O que faz o protagonista ser especial?” abrem caminho para algo mais profundo: “O que faz cada um de nós ser único?”. Assim, cada criança é convidada a olhar para si com carinho e perceber suas qualidades, talentos e características que a tornam protagonista da sua própria jornada.

Produção coletiva – A potência de se reconhecer como protagonista

A culminância da atividade se dá com a construção de um cartaz coletivo, em papel pardo, com a frase central:

“Sou protagonista da minha própria história porque...”

Cada criança completou a frase com palavras ou desenhos que expressem sua identidade, seus sonhos, origens e potências. Essa produção artística e textual será um reflexo da diversidade presente na sala de aula, valorizando o lugar de fala de cada um, suas vivências e seu direito de ser visto e reconhecido com dignidade e respeito.

A obra *“Dandara e a Princesa Perdida”* de Maíra Suertegaray é um convite poderoso para que as crianças conheçam e reconheçam a força da ancestralidade, da coragem cotidiana e do protagonismo feminino e negro. Ao mergulharem na narrativa de Dandara, não apenas encontram uma heroína que rompe os moldes tradicionais das princesas dos contos de fadas, mas também se aproximam de valores como resistência, dignidade, coragem e sabedoria herdada dos ancestrais.

A escuta atenta da história é acompanhada de uma roda de conversa sensível, em que se discute o que significa ser heroína ou herói. O objetivo é desconstruir a imagem do herói inalcançável, de capa ou espada, e dar espaço para outras formas de bravura, aquelas que cuidam, resistem, educam, lutam com ternura e constroem com amor. Fala-se sobre a ancestralidade como fonte de força, sobre a autonomia como escolha e sobre a beleza de resgatar histórias que muitas vezes não foram contadas.

Inspiradas por Dandara, as crianças são convidadas a olhar para dentro de suas próprias histórias. Em uma atividade de expressão escrita ou desenhada, cada uma poderá retratar uma pessoa da sua família que considera uma heroína ou herói alguém que tenha deixado um exemplo, um valor ou uma marca de coragem. Pode ser uma avó, uma tia, um pai, uma vizinha... A escolha é livre e pessoal, assim como a forma de expressão.

O percurso culmina na construção de um mural coletivo com a frase central: “Nossas Coroas Vêm de Casa”.

Nele, os desenhos e textos dos alunos serão dispostos em forma de colagem simbólica, como uma grande tapeçaria de afetos, saberes e histórias. O mural se torna uma celebração das raízes que sustentam cada criança, resgatando o orgulho de onde se veio e fortalecendo o senso de pertencimento e autoestima.

Nesta vivência, os livros *“Meu cabelo não é do seu governo”* de Monique Pacheco e *“Com qual penteado vou?”* de Kiusam de Oliveira abrem caminhos para conversas potentes sobre autoestima, identidade e liberdade de expressão. Através de uma leitura dialogada, em que as crianças participam com comentários, perguntas e reflexões, cria-se um espaço onde o cabelo deixa de ser apenas aparência e passa a ser símbolo de história, cultura e resistência.

A leitura coletiva é conduzida com pausas para escutar os sentimentos e vivências das crianças. Fala-se sobre como o cabelo é uma parte do corpo que comunica quem somos e que, por muito tempo, foi alvo de controle, preconceito ou invisibilidade especialmente os cabelos crespos, cacheados e trançados. Nesse contexto, as histórias lidas ajudam a ressignificar a relação com o próprio cabelo, celebrando sua textura, volume, forma e possibilidades.

Cabelo é liberdade, não julgamento

A turma é convidada a refletir sobre como diferentes estilos e texturas de cabelo devem ser respeitados e valorizados. As crianças são estimuladas a reconhecer a pluralidade como algo belo e a desconstruir frases e olhares preconceituosos que muitas vezes circulam em ambientes escolares. A liberdade de usar o cabelo solto, preso, trançado, raspado ou colorido passa a ser entendida como um direito, uma forma legítima de expressão pessoal e cultural.

Na atividade prática, as crianças colocam a mão na massa na *Oficina do Cabelo Livre*. Com moldes variados de rostos, colas, papéis coloridos, fios de lã, tecidos e outros materiais, cada uma poderá criar penteados únicos e criativos. O foco não está em padronizar, mas justamente em valorizar a diversidade e brincar com as possibilidades que os cabelos oferecem. Cada colagem é uma obra de afirmação e pertencimento.

Como me sinto com meu cabelo?

A proposta se encerra com uma roda de partilha, onde as crianças são convidadas a falar (ou desenhar, se preferirem) sobre como se sentem com seus cabelos. Esse momento é guiado com afeto e escuta ativa, acolhendo diferentes experiências: orgulho, insegurança, alegria, dúvidas... Tudo é válido e importante. Ao ouvir e ser ouvido, cada criança percebe que seu cabelo carrega não só fios, mas também sentimentos, histórias e sonhos.

Família, pertencimento e finalização – Encerrando com afeto, memória e orgulho das raízes

No encerramento deste percurso formativo e sensível, a leitura da obra *“Minha Mãe é Negra Sim”*, de Patrícia Santana, oferece um momento de profunda escuta, afeto e reconhecimento. A história, contada a partir do olhar de uma criança que aprende a enxergar e valorizar sua mãe e suas origens, resgata o amor que mora nas raízes e reforça a importância da representatividade no espaço familiar e social.

O amor que nos forma

A leitura é conduzida com pausas para respirar a emoção e abrir espaço para que as crianças se reconheçam nos afetos que a história desperta. É um momento de aproximação com as figuras familiares que cuidam, ensinam, protegem e, muitas vezes, resistem. Mais do que um enredo, é uma oportunidade de afirmar que o amor também é um ato político principalmente quando atravessa histórias de cor, classe e ancestralidade.

Roda de conversa – Orgulho das raízes e o abraço da representatividade

Na roda de conversa, as crianças são incentivadas a falar sobre quem são em sua família, do que sentem orgulho, quais memórias aquecem o coração. O tema da representatividade aparece com delicadeza: como é importante se ver refletido com respeito nas histórias, nas imagens e nos afetos. A escuta é guiada com empatia, valorizando a diversidade das composições familiares e a força de cada história de vida e como cada criança vê seus pais.

Escrita afetiva Cartinhas para quem nos criou com afeto e coragem

Na atividade prática, cada criança é convidada a escrever (e ilustrar, se quiser) uma cartinha ou bilhete para alguém de sua família, celebrando as raízes, a cor da pele, os gestos de cuidado ou uma memória afetiva importante.

Não se trata de uma produção formal, mas de um exercício de ternura e pertencimento. Cada bilhete é um presente para quem se ama e também uma forma de reconhecer e valorizar sua própria trajetória.

Encerramento celebração da identidade, da arte e das histórias vividas

Para marcar a finalização da semana, propõe-se uma exposição coletiva com os trabalhos realizados: autorretratos, colagens de cabelo, cartazes, cartas e outras produções. É uma forma de tornar visível tudo o que foi vivido, construído e sentido no processo.

O encerramento culmina em uma celebração afrocentrada e espontânea, marcada pela força simbólica da arte, da ancestralidade e da expressão livre. A sala se transforma em espaço de partilha e potência: uma roda de música afro-brasileira ecoa com canto livre, instrumentos de percussão, palmas e sorrisos. Algumas crianças se colocam em cena, representando personagens das histórias lidas ao longo da semana, enquanto outras dançam, cantam ou apenas observam com brilho nos olhos. Esse momento não exige ensaio nem perfeição técnica, nasce da liberdade e da alegria de cada criança em se expressar, se ver, se reconhecer e pertencer. Cada gesto, cada som, cada riso compartilhado carrega consigo não só a beleza da infância, mas também a força de um processo educativo que valoriza identidades, combate invisibilizações e celebra a diversidade como um direito.

Mais do que uma culminância, trata-se de um ritual pedagógico de afirmação e transformação, tanto para os estudantes quanto para os educadores. Para as crianças, é a chance de experienciar o pertencimento em sua forma mais plena. Para os docentes, é um momento profundo de escuta, reflexão e aprendizado sobre o que significa educar de forma antirracista, reconhecer a potência das narrativas afro-brasileiras e construir um ambiente onde todas as infâncias possam florescer. É, portanto, um verdadeiro letramento racial em ação: construído no afeto, na prática cotidiana, na presença consciente do educador e na escuta ativa das crianças. Ao final dessa jornada, não apenas se celebram histórias, celebra-se a vida, a ancestralidade e o direito de cada um escrever sua própria história com dignidade e orgulho.

Ao término do trabalho desenvolvido com o uso da literatura infantojuvenil voltada para o letramento racial, os resultados se mostraram profunda-

mente significativos. Através das leituras, rodas de conversa e produções artísticas, os alunos passaram a compreender que há uma diversidade dentro da própria população negra, percebendo que existem diferentes tonalidades de pele desde os negros de pele mais clara, passando pelos de pele intermediária até os de pele mais retinta, o que foi fundamental para introduzir e discutir o conceito de colorismo de forma acessível e respeitosa. Essa compreensão promoveu não apenas um avanço conceitual, mas também uma mudança expressiva na forma como os próprios alunos se identificava racialmente. Na pesquisa inicial aplicada antes das atividades, observava-se uma predominância de autodeclarações como “branco”, muitas vezes por falta de conhecimento ou por influência de construções sociais e estéticas enraizadas. Ao final do projeto, no entanto, com a valorização da identidade negra e o reconhecimento das múltiplas formas de ser negro, os alunos puderam se perceber de forma mais verdadeira e autônoma, revelando uma realidade mais coerente com a composição racial da turma.

Essa virada aponta não apenas para o sucesso pedagógico do trabalho com literatura afrocentrada, mas também para a potência transformadora de um currículo que respeita, incluem e afirma identidades historicamente marginalizadas. Revela, sobretudo, o papel fundamental da escola como espaço de reconstrução de pertencimentos e valorização da diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A valorização do corpo negro no espaço escolar exige um reposicionamento ético e político por parte da educação. Essa valorização ultrapassa os limites do discurso e demanda ações concretas que rompam com estruturas historicamente excludentes, transformando a escola em um ambiente verdadeiramente acolhedor, plural e democrático. Trata-se de repensar práticas pedagógicas, escutar com atenção e criar espaços de pertencimento onde todos possam ensinar, aprender e existir com dignidade.

A implementação de uma proposta educativa antirracista implica reconhecer que as desigualdades étnico-raciais não são naturais, mas socialmente construídas. A noção de “raça”, concebida historicamente como ferramenta de

dominação e hierarquização, precisa ser desconstruída no cotidiano escolar. O corpo negro, frequentemente silenciado ou marginalizado, deve ser visto como símbolo de resistência, memória e potência transformadora.

Nesse sentido, a literatura surge como um instrumento fundamental no processo de letramento racial. Ao oferecer narrativas que rompem com estereótipos e reafirmam a identidade de sujeitos historicamente excluídos, contribui para a formação de estudantes críticos, conscientes de sua história e das lutas que ainda precisam ser travadas. A leitura de obras que valorizam a diversidade étnico-racial permite que os alunos se reconheçam nas histórias, ressignifiquem sua autoestima e compreendam o papel social da escola na promoção da equidade.

Assim, a construção de uma educação comprometida com a justiça racial não se limita a políticas curriculares ou datas comemorativas. Trata-se de uma prática cotidiana, pautada pela escuta sensível, pelo respeito às ancestralidades e pelo reconhecimento da diversidade como base para uma sociedade mais justa. Educar de forma antirracista é, antes de tudo, um ato de amor, responsabilidade social e transformação profunda.

REFERÊNCIAS

ALVES, Érika. Cristina. S; MOREIRA, W. W. **Corpo/corporeidade do negro**. Dialogia, São Paulo, n. 38, p. 1-14, 2021.

ARROYO, Miguel G., (2000). **Ofício de mestre**. Petrópolis: Vozes.

bell hooks. **Ensinando a Transgredir.: educação como prática da liberdade**; tradução de Marcelo Brandão Cipolla. - 2º ed.- São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

BENTO, Maria Aparecida. **O pacto da branquitude**. 1ª ed.- São Paulo: Companhia das letras, 2022

BENTO, Maria Aparecida. Silva. **Branqueamento e branquitude no Brasil**. In: CARONE, I.

BENTO, M. Aparecida. Silva. (org.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branqueamento no Brasil**. 6. ed .Petrópolis: Vozes, 2014. p.27.

BRUNER, Jerome, (2001). **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed.
Collins, Patricia Hill

DU BOIS, W. E. B. As almas do povo negro. Trad. Alexandre Boide. São Paulo: Veneta, 2021.

GOMES, N. L. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-62.

GOMES, N. L. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo**. Educação e Pesquisa. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. v. 29, n. 1, jan.-jun. 2003. p. 167-182.

GOMES, Nilma Lino. **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural?** Educação e Pesquisa. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. 2002.

GOMES, Nilma Lino, (2002). **Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte**. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP.

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

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

SARMENTO, M.J. **Visibilidade social e estudo da infância**. In: VASCONCELOS, V.M.R

_____. **Crianças: educação, culturas e cidadania activa refletindo em torno de uma proposta de trabalho**. Perspectiva, Florianópolis, v.23, p. 17-39, 2005a.

_____. (org). **Infância (in) visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.

_____. **Gerações e alteridade: interrogações a partir das sociologia da infância**. Educação & Sociedade, Campinas, v.26, n.91, p. 361 378, maio/ago 2005b.

SANTANA, P. **Modos de ser criança na Comunidade Quilombola de Mato do Tição** - Jaboticabal (MG). Tese de Doutorado. FAE/UFMG, 2015.

SANTOS, Ana Paula dos.(Org.), **Ubuntu se faz com Sankofa: Pretuguês básico para a luta antirracista**. Corpos negros, IN: Carla Cristina Carvalho Pereira -- Juiz de Fora, MG : Fundação Cultural Alfredo Ferreira Lage (FUNALFA), 2024. p.28.

CAPÍTULO 2

TRANSMUTAÇÕES NA EDUCAÇÃO: O PODER DAS ESCRIVIVÊNCIAS

Daniela da Silva dos Santos

Leandra da Silva Cunha

Celso Ilgo Henz

Doi: 10.48209/978-65-5417-612-1

Resumo: Pensar a escrevivência como uma forma de transformar algo em outra coisa ou a mesma coisa em algo diferente nos oferece a possibilidade de olhar para o já conhecido sob novos ângulos. Assim, este texto propõe uma reflexão sobre a escrevivência como prática de resistência, memória e reinvenção de si. Partindo da experiência ancestral de mulheres negras e influenciado por autoras como Conceição Evaristo, bell hooks, Flávia Futata e Sueli Carneiro, o texto apresenta a escrita como um ato de transmutação, capaz de curar feridas históricas, afetivas e sociais. Tem como objetivo produzir conhecimentos a partir das vivências de mulheres negras, possibilitando que elas escrevam e ressignifiquem suas histórias por meio de saberes circulares Afrodiaspóricos, produzindo um conhecimento espiralar, coletivo, sensível e político. A escrita é compreendida, assim, não como mero registro, mas como gesto criativo, ético e transformador.

Palavras-chave: escrevivência; educação; mulheres negras.

INTRODUÇÃO

Mas eu nunca esquecerei a minha mãe. Reconhecia a importância dela na minha vida, não só dela, mas de minhas tias e todas as mulheres de minha família. E também, já naquela época, eu entoava cantos de louvor a todas as nossas ancestrais, que desde África vinham arando a terra da vida com suas próprias mãos, palavras e sangue. Não, eu não esqueço essas Senhoras, nossas Yabás, donas de tantas sabedorias. (EVARISTO, 2017, p. 18).

Sabedoria que perpassa pela escrevivência¹ como ato sublimatório de tantas dores e sofrimentos imbricados com o saber circular, que ressignifica

¹ O termo *escrevivência* foi criado pela escritora e intelectual Conceição Evaristo para descrever uma escrita que nasce da vivência cotidiana de mulheres negras e do povo negro, em que “a escrita não nasce do luxo, ela nasce da necessidade” (EVARISTO, 2020, p. 27). A *escrevivência* propõe uma escrita entrelaçada à memória, à subjetividade e à ancestralidade, funcionando como ferramenta de resistência política, afetiva e epistêmica.

hecatombes afetivas. Escrever, para muitas mulheres negras na atualidade, tornou-se imperativo de sobrevivência e resistência. Resistimos e transmutamos sentimentos, posturas, atitudes, e nos desafiamos a seguir em frente com uma perspectiva diferente sobre o mundo que nos cerca e os acontecimentos a ele associados.

No dicionário, transmutação refere-se ao ato ou processo de transformar algo em outra substância, natureza ou estado especialmente quando essa mudança é profunda e essencial. O termo carrega nuances de alteração radical, indo além de uma simples modificação superficial. *Origem etimológica: do latim transmutationem (mudança de um estado para outro), combinando: trans- (através, além) e mutare (mudar)* (DICIONÁRIO, 2025).

E, nesse sentido, convocamos todas vocês a mudar para além das expectativas ou projeções. A mudar como se fôssemos uma substância que tivesse encontrado outras substâncias e, nesses encontros, pudéssemos assumir nova natureza ou estado pois, para nós, isso é essencial. Esse chamado para a mudança assume a experiência-escrita como parte importante da transmutação, falarmos de nós, de nossas vivências e experiências, colocar para fora palavras que por vezes nos foram sufocadas nos ajuda a criar algo novo e subverter a lógica de silenciamento. E se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertencem também. Pertencem, pois nos apropriamos desses signos gráficos, do valor da escrita, sem esquecer a pujança da oralidade de nossas e de nossos ancestrais (EVARISTO, 2020, p. 30).

Entendemos que por muito tempo o ódio, o rancor, a mágoa, a desesperança, a ira, a vergonha, a submissão e a decepção foram nossos principais combustíveis, utilizados como força inicial para nossas ações. Quando damos a estes sentimentos a chance de se transformarem em algo além, algo que não nos prejudique, estamos exercendo essa transmutação. No entanto, fazemos o convite para que uma substituição seja feita e o amor passe a ser nosso combustível primordial, amor esse de que nos fala bell hooks, não o amor romântico e romantizado, implementado pelo patriarcado para nos prender a relações abusivas que, como cicuta, envenenam nossas entranhas, seja na esfera afetiva, seja na esfera relacional. É o amor como força revolucionária, crítica e radical, que

se manifesta como respeito às que vieram antes e nos proporcionaram estarmos aqui, agora, Escrevivendo.

Entre memórias e afetos, recordamos daquelas que nos fazem utilizar o amor enquanto propulsor de nossas trajetórias:

Minha avó, em seu último dia de vida, me perguntou se tudo o que ela estava passando, um câncer agressivo, tinha valido a pena. Eu não consegui responder. Fiquei sem voz por dois dias... No entanto, hoje, doze anos depois, criei coragem e estou, enfim, respondendo: **Sim, vó. Valeu a pena. Valeu cada passo da sua trajetória.**

Mais do que isso, ela se propagou e se multiplicou naqueles que, por algum motivo, cruzaram seu caminho pois o caminho se faz de encruzilhadas² e encontros. Minha avó³, mesmo analfabeta, compreendia a importância de projetar a educação para as gerações futuras, tudo isso intuitivamente. Dizia que o peso da caneta era mais leve que o da enxada, e insistia para que os filhos buscassem os caminhos da educação. Sua palavra era orientação, e sua prática cotidiana era pedagogia.

Entre as semelhanças que compartilhamos, mesmo com idades, trajetórias e contextos familiares diferentes, enquanto mulheres negras muitas são as semelhanças em nossos caminhos. No meu caso, o estímulo para estudar partiu da minha mãe. Na época ela trabalhava como doméstica e dizia para que eu e minhas irmãs estudássemos para não precisar limpar o chão dos outros. Ela que trabalhou em casas de família desde a adolescência, com uma família que não teve a oportunidade de estudar, sabia que a educação poderia proporcionar melhores condições para as filhas e com seu carinho, era isso que desejava, que as filhas tivessem aquilo que ela não teve. Que não precisassem passar pelas humilhações que ela passou. Seus esforços e estímulos formaram a mim e minhas duas irmãs no ensino superior.

2 A transmissão dos conhecimentos se dá nas encruzilhadas da convivência e a partir de uma educação contínua da sensibilidade para a escuta de outras formas de existir, exercitando outras linguagens e gestos ainda prenhes de sentido (RUFINO, 2019).

3 Nossas ancestrais lutaram pela vida, pela liberdade e pela família e passados mais de um século da abolição, ainda lutamos pela vida, pela liberdade e pela família. Neste sentido, o resgate da ancestralidade da mulher negra é de suma importância para o movimento feminista Afrodiaspórico (ZUBARAN; SILVA; SOBRAL, 2023, p. 6).

Aqui destaco o exemplo da minha mãe, mas meu pai também exerceu forte influência em meus estudos, ele que estudou até a quarta série e até hoje sabe mais matemática do que eu, sempre sentou comigo para estudar e fez de tudo para que não me faltasse o que comer e vestir. Antes deles há uma rede de pessoas, avós que não conheci, tios e tias que não convivi, familiares que devido às circunstâncias e criação ainda não conseguiam por o amor em palavras, mas deixaram como gesto na semeadura da vida.

Viver, falar, escrever, significar: tudo isso nos traz a possibilidade da sintaxe e da morfologia, ao assumirmos a cultura e suportarmos o peso civilizatório por meio da linguagem, aquilo que ela expressa e também o que deixa subentendido (FANON, 2008). Da potência da oralidade ao corte da letra escrita, nos apropriamos dos signos gráficos e de seu valor ressignificador e curativo, em conjunção com a pujança ancestral. Potência de voz, de criação, de engenhosidade, que a casa-grande soube escravizar para o deleite de seus filhos, e que agora iremos usar para produzir as fissuras necessárias para que as mudanças ocorram (EVARISTO, 2020).

A educação, para além das fronteiras institucionais, pode ser compreendida como um movimento ancestral e espiralar, sustentado pela oralidade, pelos rituais de escuta e pelas formas de ensinar que envolvem o corpo, o tempo e o território. A partir de suas vivências e da potência de oralidade, nossas ancestrais foram capazes de projetar possibilidades para as gerações seguintes pela educação. Educação que, mesclada com a ancestralidade, potencializa nossas trajetórias e amplia os sentidos do aprender. Nesse contexto, Flavia Futata (2021) propõe uma leitura da ancestralidade Afrodiaspórica como força que vivifica, indo muito além da função de preservar tesouros culturais. Ela afirma que, pela força vital que impulsiona os corpos, podemos criar futuros impossíveis na ampliação de espaços antes estabelecidos.

Essa leitura convoca uma revisão do modo como concebemos o ensino. Mais do que salas de aula e currículo, os espaços de formação incluem terreiros, aldeias, quilombos e irmandades, lugares em que o saber circula

em ritmos próprios, marcados por um tempo que não é linear, mas espiralar⁴. Como lembra a autora, “o conhecimento, sempre inacabado, exige plurais revisitas ao que se imaginava capturado, além da sustentação de si em abertura. Exige corpo” (Futata, 2021).

Esse “exigir corpo” é também exigir história, memória e presença. Uma presença que rompe com a lógica utilitarista do ensino e propõe um conhecimento atravessado por sensibilidade, afeto e resistência. A escrita que aqui se propõe nasce dessa escuta: das palavras da avó, do silêncio entre elas, dos apelos da mãe, da ajuda do pai, da realidade vivida e da herança não escrita, mas marcada na memória que persiste em nos mover.

Escrevivência é escrita de si, mas também escrita do tempo. Tempo que não se curva à lógica do progresso, mas que se desenha em espiral, como propõe Leda Maria Martins (2011). Uma escrita que retorna às ancestralidades, que atualiza o passado no corpo do presente, e que se lança ao futuro com esperança, dor, desejo e gesto.

Escrita que, como o corte de um bisturi, deverá promover a remoção dos miasmas sociais que foram se espalhando, multiplicando-se e transformando ou limitando as possibilidades de milhares de seres humanos. Uma escrita-corte⁵ que, com sensibilidade, afeto e resistência, prioriza o que há de essencial no humano. Uma escrita que se alinha à concepção de Fanon (2008), para quem a realidade humana só se realiza no risco e na luta. Um risco que significa ultrapassamento, movimento vital em direção ao bem supremo: a transformação subjetiva, com sentido e com força. Força que, em muitas tradições africanas, é expressa na busca por *muntu*: princípio de vida e potência que pulsa para

4 Espiralar, nesse sentido, significa uma complexificação da noção de tempo e como o corpo e a voz exercem efeitos sobre suas propriedades. Segundo a professora, “a concepção de tempo não é só filosófica ou que funda a ideia de história. É também algo utilizado para o controle social”. Uma vez que as culturas não ocidentais enfrentam diversos epistemicídios, foi a tradição da oralidade, por exemplo, que permitiu a resistência de conhecimentos ancestrais. Em contrapartida à cultura ocidental pautada essencialmente pela escrita, os saberes desses povos propõem diferentes formas de organização do tempo (MARTINS, Glossário de Termos Contracoloniais, 2022).

5 Nesse artigo, proponho o conceito **escrita-corte** uma prática de linguagem que atua como instrumento de ruptura, cura e reconstrução subjetiva. Ela denuncia estruturas de opressão, expõe feridas históricas e, ao mesmo tempo, reinscreve possibilidades de existência com base em uma ética afetiva, ancestral e insurgente

além do indivíduo, conectando comunidade, ancestralidade e espiritualidade (FANON, 2008, p. 157-181).

Escrita-corte é a palavra que se inscreve como bisturi: incide na carne social do silenciamento, do racismo, da dor e da colonialidade, para revelar o que está encoberto e possibilitar a cura simbólica. É uma escrita que fere para curar, como nos rituais de iniciação, onde o corte é também passagem, marca e transformação. Ela não pretende ser neutra ou decorativa. Pelo contrário: é necessária, é incômoda, é vital. Corta o véu da normalidade que oculta os mecanismos de opressão e, nesse gesto, inscreve novas possibilidades de existência.

A escrita-corte herda da oralidade ancestral a sua força simbólica, do corpo negro a sua memória viva e da resistência feminina a sua precisão ética. Ela não apenas denuncia, mas reformula sentidos, reinscreve afetos, realinha futuro e cura feridas abertas por séculos de exclusão. É uma escrita que se opõe ao adestramento da linguagem colonial. Ela interrompe, desloca, descoloniza. E, sobretudo, exige corpo, como diz Flavia Futata (2021), e exige amor e verdade, como escreve Cornel West (2023). Porque cortar é um gesto de risco, mas também de criação.

Criação e risco que precisará de uma escrita-corte, interligada com o impossível que, em nossa época, é o mínimo que podemos exigir. Encorajo-nos ao espetáculo da história humana, onde, a todo momento, realizamos o impossível que nos desafia a buscar o objetivo mais básico da vida: falar e escrever a verdade aos poderosos, com amor, para que possamos transformar a realidade das vidas no cotidiano. A condição da verdade é permitir que o sofrimento fale e, ao fazê-lo, transformá-lo em compaixão empoderadora para todos, transmutando-os em desejo de vida, amor e riso (WEST, 2021, p. 16–26).

A educação que desejamos é permeada por amor e risos, ela valoriza a história de quem a constrói, respeita seus espaços e não teme a transformação. Uma educação afetiva, que faça as cisões necessárias, contribuindo para a reestruturação social, política e econômica de nossa sociedade. Educação como prática da liberdade, que amplia nossa capacidade de sermos livres e críticos, autorreflexivos e conscientes dos desafios impostos estruturalmente por esta sociedade alienante (HOOKS, 2017; FREIRE, 2021).

Essa consciência autorreflexiva, livre, crítica e empoderada pela ancestralidade quando aliada à escrevivência e a produção da escrita-corte, torna-se extremamente necessária diante do epistemicídio⁶ cometido ao longo dos séculos contra culturas e epistemes consideradas “não científicas”. Trata-se da sistemática anulação e desqualificação dos saberes dos povos subjugados a uma negação de nossa racionalidade e uma imposição de assimilação cultural que tenta esvaziar a potência dos povos. Mas não apaga a resistência. Tampouco silencia o conhecimento ancestral que insiste em sobreviver e florescer. (CARNEIRO, 2023).

Resistir é descolonizar dos pensamentos supremacistas brancos, numa verdadeira insurreição de conhecimentos subjugados, movimento que pode ser, ao mesmo tempo, libertador e vital (hooks, 2021). Ou, como propõe Nego Bispo (2023), ir além: assumir uma postura contracolonial, afirmando com veemência “eu não aceito que você me colonize.” Nessa mesma direção, Ailton Krenak (2024) nos alerta:

“Então acalmem-se, pensem e não fiquem repetindo refrão. Refrões são reproduzidos para nos tornar dóceis. Apenas pensem, porque a única maneira de confrontar o pensamento colonial é se opondo a ele no cotidiano, em sua maneira de viver, comer, andar, dançar, falar, pensar. Se você imita a fala do dono, você não se liberta.”

A descolonização ou a contracolonização, portanto, não é apenas crítica teórica: é prática cotidiana, é atitude encarnada, é ruptura simbólica com os modos coloniais de ser, existir e se expressar no mundo Bispo (2021). Ao negar uma escrita asséptica, livre de emoções, de corpo e memória, enrijecida pelas

⁶ epistemicídio implica um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo a de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e pelo rebaixamento da sua capacidade cognitiva; pela carência material e/ou pelo comprometimento da sua autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento considerado legítimo ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado, sequestrando a própria capacidade de aprender. É uma forma de sequestro da razão em duplo sentido: pela negação da racionalidade do Outro ou pela assimilação cultural que, em outros casos, lhe é imposta (SUELI CARNEIRO, 2023, p. 73).

normas instituídas, agimos a caminho da transformação. Usamos as fissuras abertas para tensionar um pouco mais na esperança de que nossas vivências sejam valorizadas e capazes de modificar um sistema adoecido.

Mesmo que nossa mente tente nos sabotar com questionamentos sobre o valor daquilo que temos a dizer, sobre relevância, forma e métrica, é necessário o esforço de nos despirmos das imagens colonizadoras impostas para que então a transformação seja possível. Colocar no mundo nossas ideias, nossa escrita, nosso corpo e nossa voz, é capaz de, como diz Conceição Evaristo (2020), borrar as imagens do passado onde nosso corpo-voz era controlado. A partir do nascimento de nossas escrevivências trazemos conosco novas perspectivas e possibilidades.

A escrita de Gloria Anzaldúa, mesmo que registrada há alguns anos atrás, se mantém atual e necessária ao dizer

“Escrevo para registrar o que os outros apagam quando falo, para reescrever as histórias mal escritas sobre mim, sobre você. Para me tornar mais íntima comigo mesma e consigo. Para me descobrir, preservar-me, construir-me, alcançar autonomia. [...] Para mostrar que eu posso e que eu escreverei, sem me importar com as advertências contrárias. Escreverei sobre o não dito, sem me importar com o suspiro de ultraje do censor e da audiência. Finalmente, escrevo porque tenho medo de escrever, mas tenho um medo maior de não escrever (ANZALDÚA, p. 232, 2000).”

Que não tenhamos medo de escrever sobre nós. Confiemos no poder da escrevivência para transmutar a nós e os espaços que ocupamos, como os espaços educacionais diversos. A escrita de vida e com vida é capaz de transformar nossos sentires, ressignificar dores, valorizar aqueles e aquelas que nos antecederam e auxiliar na superação de violências internalizadas. Além disso, a escrita-corte em nossas vivências também denuncia as violências sistemáticas, expondo aquilo que muitos se negam a enxergar. Assim, a nossa escrevivência não é para adormecer os da casa-grande, e sim acordá-los de seus sonos injustos (EVARISTO, p. 30, 2020).

Escrever é um ato de coragem. É a escolha de trilhar um caminho de enfrentamento e criação, onde a escrita se torna corte não no sentido de ferir por ferir, mas como instrumento que abre espaços, ilumina feridas, reorganiza

sentidos e potencializa a vida. Escrevivência é, assim, gesto de ressignificação e reterritorialização: ela reordena não apenas o espaço físico, mas também o espaço mental, simbólico e afetivo, tantas vezes colonizado e adoecido.

Vivemos tempos em que os adoecimentos sociais transbordam os limites da racionalidade e ameaçam até mesmo a nossa capacidade de manter a humanidade como eixo de convivência. A banalização da violência, o silenciamento das subjetividades e o epistemicídio cotidiano escancaram um colapso ético e relacional que exige rupturas urgentes. Ou nos propomos a produzir mudanças estruturais no sistema educacional, ou seremos cada vez mais engolidos por realidades que ultrapassam o suportável especialmente para as populações historicamente marginalizadas.

Neste contexto, escrevivência não é apenas linguagem: é cura e denúncia, é memória e proposta. É ferramenta para abrir as janelas do pensamento e arejar as estruturas cristalizadas. Ao escrevivermos, criamos possibilidades de pensar o mundo com outros olhos, de vivê-lo com outras palavras, de romper com a anestesia pedagógica que distancia a educação da vida.

A educação que defendemos é aquela que nos obriga a refletir sobre uma pergunta dolorosa, mas necessária: por que precisamos lutar por um lugar que, humanamente, já nos deveria pertencer por direito? Por que ainda somos forçadas a provar nossa existência, nossa inteligência, nossa capacidade de amar, de aprender, de ensinar? A resposta, sabemos, está entranhada nas estruturas de um sistema que nega humanidade aos corpos negros, que nos tenta submeter a uma lógica de silenciamento, exclusão e adoecimento.

No entanto, lutamos, resistimos, escrevivemos, porque como todo ser vivo, carregamos em nós a força da continuidade, o impulso vital de florescer, multiplicar, reorganizar e habitar o mundo com dignidade. Mesmo quando atravessadas por estados de desesperança, medo ou depressão experiências infelizmente comuns em corpos negros que enfrentam o peso do racismo multidimensional, nossa existência ainda pulsa. Biologicamente, somos programadas para sobreviver, para transmitir saberes, para deixar rastros que orientem as próximas gerações. Nosso DNA carrega não só códigos genéticos, mas também memórias de resistência, práticas de cuidado e estratégias de reexistência que atravessaram os séculos.

Por isso, a imobilidade nunca foi uma opção viável. Não fomos moldadas para a submissão. Ainda que por vezes tenhamos sido forçadas à invisibilidade, à marginalidade ou à dor, nossas histórias sempre buscaram caminhos de retorno, de reerguimento, de denúncia e de reconstrução. Como mulheres negras, fomos impelidas pelo instinto de sobrevivência, mas também pela ética da coletividade a criar saídas, a propor alternativas, a costurar mundos possíveis onde a violência tentou nos apagar.

Fomos impelidas, também, a transformar a dor em palavra, o silêncio em grito, a ausência em presença. E mais do que denunciar, buscamos ressignificar o que séculos de opressão produziram em nossos corpos, nossas psiquês e nossos territórios. Buscamos, pela escrita, pela fala e pela ação, reorganizar os sentidos da vida e romper com a subalternidade que nos foi historicamente imposta. Nossa educação, portanto, é também insurgência. É reparação. É memória viva. É horizonte que se projeta com coragem e dignidade.

E isso que afirmamos aqui não é um ato de rebeldia vazia ou ressentida. Não é grito ao vento. É um movimento crítico, consciente e fundamentado uma insurgência epistêmica e afetiva que parte de experiências encarnadas e se sustenta na produção intelectual de mulheres negras que, ao longo da história, denunciaram as estruturas excludentes e propuseram modos outros de viver, pensar e existir.

Não se trata apenas de contestar o pensamento eurocentrado e cisnormativo que tentou nos conter em categorias reducionistas e epistemes coloniais. Trata-se de denunciar, com base em nossos próprios saberes, que esse modelo de humanidade falhou. Como afirma Sueli Carneiro (2023), a própria ideia de sujeito universal foi construída às custas da desumanização de povos inteiros. É por isso que não buscamos inclusão em estruturas coloniais, mas sim a reorganização radical dos saberes e das práticas. Como propõe Lélia Gonzalez, é preciso abandonar a pretensão de neutralidade e compreender a luta política como uma reivindicação epistêmica afinal, como ela diz, “o lugar político da mulher negra é um lugar epistemológico”.

Nossa escrita é ciência, sim. É pensamento, é elaboração crítica, é filosofia insurgente que rompe com o epistemicídio que por séculos tentou silenciar

nossas ancestralidades. Escrevemos para curar, para denunciar, mas também para reorganizar. Como aponta bell hooks (2017), a educação como prática da liberdade exige que repensemos radicalmente os modos de produção e validação do conhecimento. Essa educação que desejamos nasce do afeto, da escuta, da crítica e da ancestralidade e não do controle, da hierarquização ou da exclusão.

Estamos falando aqui da produção de conhecimento diverso, sensível, coletivo e plural, não mais centrado em uma epistemologia que segrega e domestica. Nossa ciência tem corpo, tem voz, tem cor e tem memória. É uma ciência da encruzilhada, da experiência, da circularidade. Como lembra Conceição Evaristo (2020), “a nossa escrevivência não é para adormecer os da casa-grande, e sim acordá-los de seus sonos injustos”.

E se escrevivemos é porque recusamos a extinção seja ela física, simbólica ou psíquica. Como afirma Audre Lorde (1984), “a transformação do silêncio em linguagem e ação é um ato de auto-revelação e, portanto, de sobrevivência”. Nossa escrita é sobrevivência que floresce, é linguagem que gesta futuros. E por isso, como bem nos diz Gloria Anzaldúa (2000), “escrevemos para reescrever as histórias mal contadas sobre nós”. Escrevemos para viver.

CONSIDERAÇÕES

A escrevivência, aqui convocada, não é apenas narrativa íntima: é estratégia política, memória viva e epistemologia encarnada. Escrevemos porque precisamos nomear nossas dores, mas também porque desejamos reorganizar nossos afetos e repovoar o mundo com outras possibilidades de existência. Entre linhas, lágrimas e lembranças, fazemos da palavra uma ferramenta de transmutação um gesto de cura e também de afronta.

A educação, nesse contexto, não é técnica nem neutra. Ela é território de disputa simbólica, ética e política. Quando atravessada por nossas experiências, se torna prática de liberdade, território de reinvenção, espaço-tempo de insurgência. Como ensinam bell hooks e Paulo Freire, aprender e ensinar são atos afetivos, críticos e profundamente humanos e, portanto, não podem ser separados das questões de raça, gênero, classe e território.

Escrevivemos para rasgar o silêncio que nos foi imposto. Para cortar os véus da normatividade e da colonialidade. Para criar novas formas de estar no mundo. E se nossos corpos carregam marcas históricas de exclusão, também vibram com as memórias de resistência que herdamos de nossas mães, avós e ancestrais. É delas que vem a força para seguir.

Não estamos apenas reagindo estamos propondo. Nossa escrita é denúncia, mas também projeto. Projeto de uma ciência que abrace a pluralidade, que acolha as subjetividades e que seja capaz de fazer frente ao colapso social, ecológico e psíquico que vivemos. Como afirma Sueli Carneiro, a nossa luta é pelo direito de ser e saber. Como grita Audre Lorde, transformar o silêncio em linguagem é sobrevivência. Como canta Conceição Evaristo, “a nossa escrevivência não é para adormecer os da casa-grande” é para acordar o mundo.

Encerramos, portanto, com a certeza de que nossa escrita é corpo, é corte, é cura. É a possibilidade de produzir fissuras no pensamento único, de gerar sentidos outros, de gestar futuros possíveis futuros de justiça, de dignidade, de amor e de liberdade.

REFERÊNCIAS

ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. *Revista Estudos Feministas*, v. 8, n. 01, p. 229-236, 2000.

BRASIL. Instituto Maria e João Aleixo. *Glossário de termos Contracoloniais*. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: [Glossário do Pensamento Contracolonial - Nonada Jornalismo]. Acesso em: [jan. 2025].

CARNEIRO, Sueli. Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

DICIONÁRIO. *Transmutação*. In: Dicionário Online de Português. 2025. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/transmutacao/>. Acesso em: [junho, 2025].

EVARISTO, Conceição et al. A escrevivência e seus subtextos. *Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, v. 1, p. 26-46, 2020.

EVARISTO, Conceição. *Escrevivências e outros ensaios*. São Paulo: Pallas, 2020.

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

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. 49^o.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FUTATA, Flavia Pimentel Lopes. Entre presenças e saberes: notas para uma filosofia da educação a partir das pedagogias Afrodiaspóricas. *Política & Cultura: Revista de Sociologia Política*, Salvador, v. 14, n. 2, p. 184–196, jul./dez. 2021.

GONZALEZ, Lélia. Lugar de mulher é onde ela quiser: Lélia Gonzalez em primeira pessoa. Organização: Flávia Rios; Márcia Lima. São Paulo: Zahar, 2020.

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

_____. **Salvação: pessoas negras e o amor**. Tradução de Vinícius da Silva. São Paulo: Elefante, 2024.

_____. *Tudo sobre o amor: novas perspectivas*. Tradução de Ana Ban. Rio de Janeiro: Elefante, 2021.

KRENAK, Ailton. Não temos de fazer crítica decolonial, e sim contracolonial. Entrevista concedida a Rodrigo Pereira. *Universidade Federal de Minas Gerais*, 9 mar. 2022. Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/ailton-krenak-nao-temos-de-fazer-critica-decolonial-e-sim-contracolonial>. Acesso em: [Jan, 2025].

LORDE, Audre. *Irmã outsider: ensaios e palestras*. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: José Olympio, 2020.

MARTINS, Leda Maria. *Performances do tempo espiralar: poéticas do corpo-tela*. São Paulo: Perspectiva, 2011.

RUFINO, Luis. *Pedagogia das encruzilhadas*. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

SANTOS, Antônio Bispo dos. *A terra dá, a terra quer: da compreensão de mundo quilombola ao giro epistemológico*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

SODRÉ, Muniz. *O terreiro e a cidade*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

WEST, Cornel. *Questão de raça*. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia de Bolso, 2021.

ZUBARAN, M. A.; SILVA, R. S.; SOBRAL, A.C.O.S; Pensamentos Afrodiaspórico na Educação: Sobre outros saberes e outras epistemologias. *Esferas*, ano 13, vol. 3, nº 28, setembro-dezembro de 2023.

CAPÍTULO 3

ENTRE A LEI E A PRÁTICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DA CULTURA INDÍGENA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Karen Cristina Costa da Conceição
Tayany Kerlly Pereira da Silva
Doi: 10.48209/978-65-5417-612-2

INTRODUÇÃO

A construção de memórias positivas sobre os povos indígenas desde a Educação Infantil é um desafio e, ao mesmo tempo, uma oportunidade de romper com séculos de silenciamento, estigmatização e invisibilização dessas culturas no espaço escolar. Em uma sociedade marcada por desigualdades históricas e estruturada a partir de uma lógica colonial, eurocentrada e excludente, a escola assume papel estratégico: ou reforça estereótipos e preconceitos já enraizados, ou se torna espaço de acolhimento, reconhecimento e valorização da diversidade cultural.

A infância é um momento crucial nesse processo, pois é nessa etapa que se formam as primeiras referências simbólicas e afetivas sobre o mundo e sobre o outro. Por isso, compreender como a criança aprende e se desenvolve é fundamental para que o professor atue de forma intencional, oferecendo experiências significativas que despertem a sensibilidade para a diversidade. Maria Montessori (2017; 2019; 2021) destaca a importância dos “períodos sensíveis” e da mente absorvente, fases em que a criança apresenta maior receptividade para a aprendizagem. Piaget, por sua vez, ressalta que na fase pré-operacional (2 a 7 anos) as crianças já percebem diferenças culturais, mas ainda tendem a reproduzir falas preconceituosas sem consciência crítica. Cabe, portanto, ao educador preparar o ambiente e as experiências pedagógicas para que essas diferenças sejam vistas não como barreiras, mas como riquezas.

Nesse contexto, a legislação educacional brasileira oferece diretrizes fundamentais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) reforçam a centralidade do desenvolvimento integral e do respeito à diversidade. A Lei nº 11.645/2008, ao tornar obrigatória a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos, constitui-se como um marco na luta por uma educação democrática e antirracista. Ainda que prevista formalmente para o Ensino Fundamental e Médio, sua aplicação na Educação Infantil é estratégica, pois é desde cedo que se constroem as bases da empatia, do respeito e da consciência cidadã.

Nesse cenário, a oficina formativa realizada na Escola Municipal Alcilene Moraes, em Paço do Lumiar (MA), emerge como uma experiência significativa. Mais do que cumprir um dispositivo legal, buscou sensibilizar professores da Educação Infantil para o papel que exercem na formação de memórias, identidades e representações sobre os povos indígenas. A proposta dialogou com a pedagogia crítica de Paulo Freire (1996), com a educação intercultural defendida por Vera Maria Candau (2016) e com as perspectivas decoloniais de Catherine Walsh (2009), Silvia Rivera Cusicanqui (2010) e Boaventura de Sousa Santos (2007), destacando a necessidade de construir práticas educativas que superem o eurocentrismo e valorizem epistemologias plurais.

Assim, a introdução deste capítulo situa a oficina como uma prática que busca articular teoria e prática, legislação e pedagogia, diversidade e cidadania. Educar para a diversidade na Educação Infantil é, antes de tudo, um compromisso ético e político, que visa preparar as crianças não apenas para o convívio respeitoso com o outro, mas para a construção de uma sociedade mais justa, plural e democrática..

DESENVOLVIMENTO

Vivemos em uma sociedade que historicamente reproduz uma lógica colonial, eurocentrada e excludente, que por séculos negou o valor, a dignidade e a humanidade de culturas não hegemônicas — entre elas, as culturas indígenas. Esse processo, além de estruturar desigualdades sociais profundas, também

se reflete no campo da educação, influenciando diretamente a forma como as crianças aprendem a perceber o mundo, o outro e a si mesmas. Por isso, torna-se fundamental que os professores compreendam como a criança aprende e se desenvolve, para que possam intervir nos momentos mais adequados, potencializando aprendizagens significativas e formando, desde cedo, uma mente atenta às diferenças e aberta à diversidade.

Maria Montessori destacou que a criança na primeira infância possui uma “mente esponja”, capaz de absorver intensamente tudo ao seu redor e formar as bases de seu desenvolvimento intelectual, social e afetivo (MONTESSORI, 2021). Essa perspectiva está associada ao conceito de “períodos sensíveis”, fases específicas em que a criança demonstra maior receptividade para aprender determinadas habilidades, como linguagem, movimento, ordem e interações sociais (MONTESSORI, 2019). Para Montessori (2017), o papel do adulto não deve ser entendido apenas como o de transmissor de conteúdos, mas sobretudo como o de um mediador responsável por organizar um ambiente educativo adequado, rico em estímulos significativos e respeitoso ao ritmo individual da criança. Quando esses períodos de maior sensibilidade são compreendidos e aproveitados pelos educadores, tornam-se oportunidades privilegiadas para despertar na criança a curiosidade, a consciência crítica e, no contexto deste trabalho, a valorização da diversidade cultural.

A psicologia do desenvolvimento de Piaget contribui para esse entendimento ao demonstrar que, na fase pré-operacional (2 a 7 anos), a criança já começa a identificar características visuais e culturais nas pessoas ao seu redor — como cor da pele, cabelos, roupas e modos de falar —, mas ainda tende a reproduzir falas ou atitudes preconceituosas sem consciência crítica. É justamente nesse momento que a atuação da escola e dos educadores se torna decisiva: ou reforça, mesmo que de forma implícita, preconceitos e estereótipos herdados socialmente, ou se constitui em um espaço de transformação, onde se constroem valores de respeito, empatia, equidade e justiça social.

Nesse sentido, marcos legais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei 11.645/2008 orientam a prática pedagógica para o reconhecimento da diversidade e para o

combate às discriminações. A BNCC, ao propor o campo de experiência “O eu, o outro e o nós”, convoca a Educação Infantil a desenvolver práticas que promovam autoconhecimento, valorização das diferenças e convivência respeitosa. O ECA, por sua vez, reafirma que toda criança tem direito à liberdade, ao respeito e à dignidade, devendo ser protegida de qualquer forma de discriminação. Já a Lei 11.645/2008 estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena em todos os níveis da Educação Básica, constituindo-se como marco para a consolidação de uma educação democrática, plural e antirracista.

Foi justamente a partir dessa necessidade — de compreender melhor como se constrói a percepção da diversidade e de discutir os riscos de práticas escolares que reforçam preconceitos — que nasceu a oficina formativa realizada com professores da Educação Infantil da Escola Municipal Alcilene Moraes. Antes de pensar em atividades a serem aplicadas com as crianças, tornou-se essencial abrir um espaço de reflexão crítica com os educadores, permitindo-lhes analisar suas próprias práticas, questionar representações estereotipadas e repensar os modos como a cultura indígena tem sido (ou não) apresentada no cotidiano escolar. Durante a oficina, discutiram-se exemplos de práticas equivocadas, como a fantasia de cocares de papel ou o uso de músicas que infantilizam os povos indígenas, evidenciando como essas ações, ainda comuns, contribuem para a folclorização e desumanização da história indígena.

Nesse processo, foram também sistematizados caminhos pedagógicos mais respeitosos e conscientes. Entre as propostas destacaram-se: a roda de conversa com contação de histórias de autoria indígena, como as de Daniel Munduruku; a confecção de instrumentos musicais simples, como chocalhos feitos com sementes e grãos, para explorar a musicalidade indígena; e a pintura corporal simbólica, realizada com tinta guache e acompanhada de explicações sobre seus significados culturais, evitando qualquer apropriação indevida de elementos sagrados. Tais práticas foram concebidas não como meras atividades lúdicas, mas como experiências educativas capazes de provocar reflexão, reconhecimento e valorização das culturas indígenas, promovendo, desde a infância, um olhar mais sensível, crítico e antirracista..

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A promulgação da Lei 11.645/2008 representou um marco histórico na luta por uma educação antirracista e intercultural no Brasil, pois tornou obrigatória a inclusão da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo escolar. Essa legislação reconhece que a história nacional não pode ser narrada a partir de uma perspectiva única, eurocentrada e excludente, mas deve considerar a pluralidade de sujeitos, memórias e culturas que compõem a formação da sociedade brasileira. Como discute Bessa Freire (2010), a permanência de equívocos sobre os povos indígenas — como a ideia de que seriam povos “sem história” ou “primitivos” — ainda marca profundamente o imaginário popular e escolar. A Lei 11.645/2008 atua justamente para desconstruir essas concepções, reafirmando a presença indígena no passado e no presente, e reconhecendo sua centralidade na construção do Brasil.

Na Educação Infantil, a aplicação dessa lei ganha uma dimensão ainda mais estratégica, uma vez que é nesse período que se constroem as primeiras referências simbólicas sobre o mundo. A ausência de representações positivas contribui para a reprodução de estereótipos, enquanto experiências significativas, que apresentam a riqueza das culturas indígenas de forma lúdica e respeitosa, podem gerar memórias afetivas positivas e formar cidadãos mais conscientes, empáticos e críticos. A BNCC reforça essa perspectiva ao destacar que a Educação Básica deve assegurar o desenvolvimento integral do estudante em uma sociedade justa, democrática e inclusiva. No caso da Educação Infantil, os direitos de aprendizagem — conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se — articulam-se diretamente com o respeito à diversidade cultural. O campo de experiência “O eu, o outro e o nós” orienta que as práticas pedagógicas favoreçam vivências em que as crianças possam reconhecer-se em sua singularidade e, ao mesmo tempo, valorizar as diferenças culturais, étnicas e sociais.

Autores indígenas contemporâneos vêm contribuindo para ressignificar a forma como suas culturas são apresentadas nas escolas. Kayapó (2015), em *O sonho de Borum*, propõe que narrativas orais e saberes tradicionais sejam

valorizados como instrumentos de reflexão e construção identitária. Kambeba (2020), em *Saberes da floresta*, mostra como a educação indígena está profundamente ligada ao território e à natureza, sendo um processo de aprendizagem integrado à vida cotidiana. Krenak (2020), em *A vida não é útil*, ressalta a necessidade de reconectar o ser humano às suas raízes ancestrais, defendendo uma pedagogia do “bem viver”, que dialoga diretamente com a sustentabilidade e a ética do cuidado. Na literatura infantil, Munduruku (2016, 2019) oferece narrativas que desconstruem estereótipos e afirmam a presença indígena como contemporânea, plural e criadora de sentidos para o Brasil de hoje. Essas obras permitem que professores e crianças conheçam histórias contadas por quem as vive, rompendo com representações folclorizadas e coloniais.

Além da literatura, outras estratégias podem ser incorporadas ao cotidiano escolar. Rabesco (s.d.) destaca a musicalização como uma ferramenta eficaz para aproximar as crianças da diversidade cultural indígena, favorecendo o aprendizado de forma lúdica e sensorial. Essa prática, quando articulada a rodas de histórias, produções artísticas e contato com vozes indígenas, potencializa a construção de uma educação intercultural e decolonial.

Nesse sentido, a Lei 11.645/2008, em diálogo com a BNCC e com as contribuições de intelectuais indígenas, oferece um horizonte fundamental para a Educação Infantil: formar sujeitos capazes de reconhecer a pluralidade cultural do Brasil e romper com preconceitos herdados de uma lógica colonial. Sua aplicação não apenas cumpre uma exigência legal, mas promove uma pedagogia crítica e inclusiva que valoriza os povos indígenas como protagonistas da história e como fontes legítimas de saberes, práticas e visões de mundo.

CONCLUSÃO

Educar para o respeito à diversidade não é uma tarefa opcional, mas uma necessidade urgente em uma sociedade marcada por desigualdades históricas e pela persistência de práticas discriminatórias. A experiência da oficina com professores da Educação Infantil demonstrou que a valorização das culturas indígenas desde os primeiros anos escolares pode ser um caminho potente para a construção de memórias positivas e para o enfrentamento de estereótipos que

ainda circulam no ambiente educacional. Ao trazer para o espaço da escola a história, os saberes e as expressões culturais dos povos indígenas, rompe-se com uma lógica colonial e excludente que, durante séculos, invisibilizou essas populações e reduziu sua presença a imagens distorcidas ou folclorizadas.

As vivências propostas, como rodas de conversa, contação de histórias de autoria indígena, atividades artísticas e musicais, mostraram que é possível criar práticas pedagógicas significativas, acessíveis e respeitosas, que dialogam com o universo infantil sem abrir mão da criticidade. A formação de professores revelou-se um espaço privilegiado para a reflexão, pois muitos educadores ainda carregam em sua própria trajetória escolar representações negativas ou estereotipadas sobre os povos indígenas. Nesse sentido, a oficina não apenas trouxe novos conteúdos, mas também incentivou a revisão de práticas pedagógicas, orientando para a necessidade de uma atuação docente consciente, ética e comprometida com a diversidade.

Cumprir os marcos legais — como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei nº 11.645/2008 — é fundamental, mas não suficiente. Mais do que atender a uma exigência normativa, é preciso compreender que a presença das culturas indígenas no currículo é parte do direito das crianças de conhecer a história real e plural do Brasil, reconhecendo o protagonismo de diferentes grupos na formação social do país. Esse processo educativo possibilita que a escola se torne um espaço de construção de identidades, de reconhecimento da pluralidade e de promoção da justiça social.

A oficina demonstrou ainda que práticas pedagógicas inspiradas na interculturalidade e na perspectiva decolonial — como as defendidas por Paulo Freire, Catherine Walsh, Silvia Rivera Cusicanqui, Boaventura de Sousa Santos e Vera Maria Candau — contribuem para ressignificar o papel da escola. Nessa abordagem, o conhecimento não é visto como uma via de mão única, mas como uma ecologia de saberes, em que a literatura, a oralidade, a arte e os modos de vida indígenas dialogam com o conhecimento científico e com as experiências cotidianas das crianças.

Assim, as reflexões e práticas vivenciadas na oficina reafirmam a convicção de que a Educação Infantil é um momento decisivo para formar sujeitos críticos, empáticos e comprometidos com a diversidade cultural. Trabalhar a temática indígena nessa etapa da educação não apenas amplia o repertório simbólico das crianças, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. Educar para a diversidade é, portanto, um compromisso ético e político que precisa atravessar o cotidiano escolar, orientando os educadores a criar experiências que reconheçam a pluralidade e promovam o respeito desde os primeiros anos de vida.

REFERÊNCIAS

BRASIL. LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990. DISPÕE SOBRE O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO: BRASÍLIA, DF, 16 JUL. 1990.

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. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2017.

CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural: entre concepções, tensões e propostas. Petrópolis: Vozes, 2016.

CUSICANQUI, Silvia Rivera. Ch'ixinakax utxiwa: uma reflexão sobre práticas e discursos descolonizadores. São Paulo: n-1 edições, 2010.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 43. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afrolatino-americano. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). Pensamento feminista: conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. P. 225-240.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 11. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

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

KARINE, Bárbara. Educação antirracista na infância: práticas e reflexões. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

MONTESSORI, Maria. O segredo da infância. São Paulo: Ciranda Cultural, 2019. (Publicado originalmente em 1936).

MONTESSORI, Maria. Pedagogia científica: a descoberta da criança. São Paulo: Kíron, 2017. (Publicado originalmente em 1948).

MONTESSORI, Maria. A mente da criança: mente absorvente. São Paulo: Ciranda Cultural, 2021. (Publicado originalmente em 1949).

MUNDURUKU, Daniel. Histórias de índio. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2016.

MUNDURUKU, Daniel. Coisas de índio. São Paulo: Callis, 2019.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Ensaios em antropologia histórica. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2007.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, Estado, Sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2009.

CAPÍTULO 4

DO SAMBÓDROMO À SALA DE AULA: UMA ANÁLISE DAS POTENCIALIDADES PEDAGÓGICAS DOS DESFILES DA TUITI (2018) E MANGUEIRA (2019) NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA

Pedro Vítor Coutinho dos Santos
Doi: 10.48209/978-65-5417-612-3

O CARNAVAL COMO EPISTEME NA FORMAÇÃO DOCENTE

No primeiro semestre de 2025, durante a condução das disciplinas de Didática Especial I e Prática de Ensino em História na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), propus aos discentes uma atividade avaliativa singular: a elaboração de um plano de aula que mobilizasse, como fonte histórica, um ou mais desfiles de escolas de samba. Foi oferecido um rol de sugestões, contudo, conferiu-se aos licenciandos plena autonomia para selecionarem os enredos que melhor dialogassem com seus interesses investigativos, não se limitando à lista inicial.

Dessa experiência pedagógica, emergiu um fenômeno notável que serve como catalisador para a presente análise, distinguindo-se de aplicações anteriores da mesma proposta. De um total de 25 planos de aula produzidos, um expressivo subconjunto de dez trabalhos convergiu para apenas dois objetos de estudo: os desfiles da Paraíso do Tuiuti de 2018 e da Estação Primeira de Mangueira de 2019. Cada enredo inspirou cinco trabalhos distintos, sendo que um dos planos sobre a Tuiuti o articulou ao desfile da Unidos de Lucas de 1968, elevando para 26 o total de desfiles mobilizados no corpus. Tal concentração estatística transcende a coincidência, sinalizando um movimento pedagógico e político deliberado que parece conferir a esses artefatos culturais um status canônico para uma nova geração de educadores.

A proeminência desses dois desfiles não é fortuita, pois eles representam um ponto de inflexão na história recente do carnaval carioca, reafirmando a festa como um potente locus de crítica social. Em 2018, o desfile “Meu Deus, Meu Deus, Está Extinta a Escravidão?”, da Paraíso do Tuiuti, irrompeu na Marquês de Sapucaí como uma crítica visceral ao cenário político brasileiro pós-2016. Suas alegorias estabeleceram uma contundente analogia entre a escravidão histórica e as formas contemporâneas de exploração, visando diretamente a reforma trabalhista e representando o então presidente, Michel Temer, como um “vampiro neoliberalista”. O impacto avassalador garantiu à escola o vice-campeonato e uma vasta repercussão. No ano seguinte, aproveitando a fresta política aberta pela Tuiuti, a Estação Primeira de Mangueira apresentou “História para Ninar Gente Grande”, uma intervenção de fôlego ainda maior. O enredo do carnavalesco Leandro Vieira não se limitou à crítica conjuntural, mas questionou os alicerces da narrativa histórica oficial do Brasil, propondo uma “outra versão” protagonizada por heróis e heroínas populares sistematicamente invisibilizados. A vitória da Mangueira consolidou esse movimento, provando que o carnaval poderia ser, simultaneamente, espetáculo de massa e ato de revisionismo histórico.

Este artigo postula, portanto, que os dez planos de aula constituem um corpus coeso, revelador de um paradigma pedagógico emergente. Nele, o carnaval é concebido não como mero recurso ilustrativo, mas como uma forma de história pública e uma epistemologia crítica. A análise a seguir investigará como esses futuros docentes mobilizam as dimensões estéticas, líricas e políticas dos referidos desfiles para estruturar uma pedagogia histórica crítica, antirracista e decolonial. Demonstrar-se-á, ademais, como alinham estrategicamente o conteúdo subversivo do sambódromo às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em um movimento que busca legitimar e institucionalizar uma nova práxis para o ensino de História no Brasil.

“HISTÓRIA PARA NINAR GENTE GRANDE”: A MANGUEIRA DE 2019 E A REESCRITA DO PASSADO BRASILEIRO

A análise dos cinco planos de aula dedicados ao desfile da Estação Primeira de Mangueira de 2019 revela uma notável convergência estratégica: o uso do enredo “História para Ninar Gente Grande” como um dispositivo central para a desconstrução da “história oficial”¹ e a proposição de uma contranarrativa fundamentada no protagonismo de grupos e personagens historicamente silenciados. Os licenciandos não utilizam o samba apenas como um exemplo, mas como a própria espinha dorsal de suas propostas pedagógicas, demonstrando uma profunda compreensão de seu potencial historiográfico.

De maneira consistente, os planos de aula utilizam o verso de abertura do samba — “Desde 1500 tem mais invasão do que descobrimento” — como um ponto de partida pedagógico para desestabilizar uma das noções mais arraigadas no imaginário nacional. As propostas das estudantes J. L. e L. M., por exemplo, estruturam atividades iniciais com o objetivo explícito de problematizar o termo “descobrimento”, incentivando os alunos a refletirem sobre a violência colonial e a reimaginarem a chegada dos portugueses como uma invasão². Essa abordagem espelha diretamente a intenção declarada do carnavalesco Leandro Vieira, que, na sinopse do enredo, critica a transformação da história brasileira em uma narrativa na qual se “torce” pelo vencedor, esquecendo que “os vencidos fomos nós” (MANGUEIRA, 2019). Ao questionar o marco zero de 1500, os futuros professores iniciam um processo de letramento crítico que convida os estudantes a enxergarem a história não como um conjunto de fatos neutros, mas como um campo de disputas narrativas.

1 «a História Oficial escolhia quais narrativas históricas seriam utilizadas para legitimar a construção de um modelo de brasileiros que era o desejo do Estado nacional. O próprio Estado foi atrás da construção de um ideal de Estado-nação moderno que só compreendia como seus cidadãos sua própria recém criada burguesia nacional (homens brancos, heteros, católicos e com posses) que teve papel importante no processo da colonização» (SANTOS, 2024, p. 22)

2 «O Brasil não existia, o Brasil é uma invenção. A invenção do Brasil nasce da invasão, inicialmente feita pelos portugueses, depois continuadas pelos holandeses, depois pelos franceses, num modo sem parar, onde as invasões nunca tiveram fins. Nós estamos sendo invadidos agora.» (KRENAK, 2018)

Uma estratégia central e recorrente nos planos é a substituição dos heróis tradicionais, “emoldurados” e engrandecidos pela historiografia oficial, por figuras de resistência celebradas no desfile da Mangueira. Os planos detalham atividades focadas em lideranças indígenas como Cunhambebe (1555), da Confederação dos Tamoios (1554-1567), e Sepé Tiaraju (1726-1753), da Guerra Guaranítica (1753-1756), e em heróis e heroínas da resistência negra como Zumbi dos Palmares (1665-1695), Dandara (1654-1694) e Luiza Mahin (1812). O plano da estudante A. B., por exemplo, dedica momentos específicos para expor a resistência indígena no sudeste e nordeste, bem como a importância dos “caboclos de julho” (REIS, 1989) na Independência da Bahia, todos elementos destacados nas alas da escola. Essa não é uma simples troca de nomes, mas um esforço pedagógico para repovoar o imaginário histórico dos alunos com novas referências que reflitam a diversidade e a agência dos povos formadores do Brasil. Ao fazer isso, os licenciandos buscam ativamente construir novas identidades coletivas, em consonância com a competência EM13CHS103 da BNCC, citada no plano da estudante J. P., que preconiza a análise da construção de identidades considerando aspectos culturais e étnico-raciais.

As propostas mais sofisticadas transcendem a discussão de conteúdo para abordar a própria natureza do conhecimento histórico. O plano da estudante M. L. introduz explicitamente os conceitos de “História oficial vs. não oficial” (SANTOS, 2024) e discute como as fontes coloniais foram instrumentalizadas para perpetuar a exclusão de indígenas e negros como agentes históricos. Contudo, a atividade mais exemplar dessa abordagem meta-histórica é a proposta por A. B.. Ela sugere que a aula comece com a construção coletiva de uma linha do tempo baseada nos conhecimentos prévios dos alunos, que invariavelmente refletirá a narrativa hegemônica. Após a imersão no samba e no desfile da Mangueira, a proposta é retornar a essa linha do tempo para, coletivamente, desconstruí-la ou “apagá-la inteiramente”. Em seu lugar, seria construído um mapa mental ou uma linha histórica circular, incorporando os novos personagens e eventos, subvertendo a lógica linear e progressista da história tradicional³. Essa prática transforma

3 “A ideia que defendo é que, no âmbito da tradição disciplinar no ensino de História, o regime moderno ainda é predominante e, como configuração externa, se articula às demandas internas da disciplina de forma a garantir a permanência da tradição em tela” (Araujo, 2019, p. 242).

os alunos de meros receptores de informação em sujeitos ativos na crítica e na produção do saber histórico.

Um aspecto notável do corpus é a meticulosidade com que os licenciandos legitimam suas pedagogias críticas por meio do alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular. Eles demonstram uma habilidade estratégica em utilizar a própria linguagem e as diretrizes do currículo oficial para validar uma abordagem contra-hegemônica. Competências como “avaliar diferentes narrativas e memórias sobre acontecimentos históricos”, “identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes”, e “discutir a função social da arte e das manifestações culturais populares” são mobilizadas de forma recorrente. Este movimento evidencia uma manobra calculada: usar a estrutura curricular do Estado para fundamentar e proteger um projeto pedagógico que desafia frontalmente as narrativas que esse mesmo Estado historicamente perpetuou.

A análise aprofundada dos planos revela que o samba-enredo “História para Ninar Gente Grande” funciona não apenas como uma fonte, mas como o próprio princípio organizador do currículo. A estrutura e a progressão lírica do samba tornam-se o roteiro para a sequência didática. O desfile da Mangueira, que se desenvolve de forma cronológica a partir de uma perspectiva contra-hegemônica — iniciando com as sociedades pré-coloniais, passando pela resistência indígena e negra, e culminando em uma reinterpretação da abolição e da República —, oferece um modelo narrativo coeso. Os planos de aula, especialmente os de A. B. e J. L., espelham essa estrutura com precisão. Eles começam com a crítica ao “descobrimento”, avançam para a valorização das culturas indígenas (cerâmica marajoara), seguem para os movimentos de resistência (Tamoios, Cariris), abordam a luta negra (quilombos, Revolta dos Malês) e concluem com uma visão crítica da abolição. Essa correspondência estrutural demonstra que os licenciandos adotaram o arco narrativo concebido pelo carnavalesco como uma forma válida e eficaz de organizar uma série de aulas de História. Isso eleva o desfile da condição de “ferramenta” para a de um texto curricular fundamental, um verdadeiro “currículo decolonial” (CANDA, 2008) que oferece uma alternativa robusta e engajadora à narrativa eurocêntrica dos livros didáticos.

A tabela a seguir sintetiza as abordagens pedagógicas identificadas nos cinco planos de aula focados na Mangueira de 2019, oferecendo uma visão comparativa de suas estratégias, conteúdos e alinhamentos curriculares.

Tabela 1 – Síntese das Abordagens Pedagógicas nos Planos de Aula sobre a Mangueira 2019

(Licenciando(a)	Objetivo Pedagógico Central	Conceitos/Figuras Históricas Chave	Procedimento Didático Principal	Competências da BNCC Citadas
J. P.	Refletir sobre a memória histórica e o apagamento de personagens.	Zumbi dos Palmares, Dandara, Luiza Mahin, carnaval como resistência.	Exposição oral e dialogada sobre biografias silenciadas e análise do samba-enredo.	EM13CHS103, EM13CHS202, EM13CHS502
A. B.	Desconstruir a “História Oficial” e reconstruir uma narrativa a partir dos marginalizados.	Invasão vs. Descobrimento, Confederação dos Tamoios, Revolta dos Malês, agência negra na abolição.	Construção e posterior desconstrução de uma linha do tempo, substituindo-a por um mapa mental.	EM13CHS102, EM13CHS503, EM13CHS601, EM13CHS606
L. M.	Introduzir uma visão decolonial da chegada portuguesa, valorizando o protagonismo indígena e negro.	Resistência indígena e negra, racismo estrutural, cultura popular como memória.	Análise de documentários e da letra do samba-enredo para promover a reflexão.	EM13CHS601
M. L. S.	Problematizar a escrita da História, diferenciando “História oficial” de “não oficial”.	Fontes coloniais, agência histórica, Dandara, Dragão do Mar, Marighella, Luisa Mahin.	Análise comparativa de agentes históricos “oficiais” e “apagados” a partir de biografias.	EM13CHS201, EM13CHS204, EM13CHS205
J. L.	Desconstruir narrativas tradicionais sobre a formação do Brasil em quatro eixos (descobrimento, violência, resistência, abolição).	Sociedades indígenas complexas, extermínio indígena, Guerra Guaranítica, Luiz Gama.	Análise de trechos específicos do vídeo do desfile para discutir cada um dos quatro eixos temáticos	EM13CHS102, EM13CHS601

“MEU DEUS, ESTÁ EXTINTA A ESCRAVIDÃO?”: A TUIUTI DE 2018 E A CRÍTICA AO LEGADO DA ABOLIÇÃO

Se os planos de aula sobre a Mangueira se concentram em uma reescrita panorâmica da história do Brasil, os cinco planos dedicados ao desfile da Paraíso do Tuiuti de 2018 mergulham em um problema histórico específico e sua ressonância contemporânea: o legado da abolição. A pergunta que intitula o enredo — “Meu Deus, Meu Deus, Está Extinta a Escravidão?” — é transformada pelos licenciandos em uma poderosa ferramenta pedagógica para dissecar as continuidades da exploração e do racismo estrutural na sociedade brasileira, conectando o passado escravista ao presente de forma direta e provocadora.

O conceito mais potente do samba, o “cativeiro social” (TUITI, 2018), é apropriado pelos futuros professores como uma categoria analítica central para suas aulas. Eles utilizam essa expressão para transcender a formalidade jurídica da Lei Áurea de 1888 e investigar a persistência de estruturas de opressão. O plano de J.F.S.L. é particularmente exemplar nesse aspecto, ao conectar explicitamente as alegorias do desfile — como o “vampiro” presidencial e as correntes do capital — ao conceito de racismo estrutural⁴, fundamentando sua análise em teóricos contemporâneos como Silvio Almeida (2020). Essa abordagem permite que os alunos compreendam a abolição não como um ponto final, mas como um processo inconcluso, cujas heranças se manifestam na desigualdade econômica, na exclusão social e na precarização do trabalho que afetam desproporcionalmente a população negra.

4 “Em outras palavras, é no interior das regras institucionais que os indivíduos se tornam sujeitos, visto que suas ações e seus comportamentos são inseridos em um conjunto de significados previamente estabelecidos pela estrutura social.” (ALMEIDA, 2020, p. 38 e 39)

Figura 1 – Vampiro Tuiuti 2018



Fonte: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/carnaval/2018/noticia/desfile-da-paraiso-do-tuiuti-tem-presidente-vampiro-de-destaque-e-ala-de-manifestantes-fantoches.ghtml>

Figura 2 – Fantasia Trabalhadores do Brasil



Fonte: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/carnaval/2018/noticia/desfile-da-paraiso-do-tuiuti-tem-presidente-vampiro-de-destaque-e-ala-de-manifestantes-fantoches.ghtml>

Uma característica marcante dos planos sobre a Tuiuti é a conexão explícita e incisiva entre o passado histórico e a conjuntura política do presente. O plano de L.A.R., por exemplo, utiliza as imagens do “neo-tumbeiro” (o navio negreiro contemporâneo) e as representações do trabalho “uberizado” presentes no desfile para discutir o que o enredo denomina de

“escravidão contemporânea”. Ao trazer essa discussão para a sala de aula, os licenciandos utilizam o carnaval como um instrumento de análise social crítica em tempo real, capacitando os alunos a lerem os acontecimentos políticos contemporâneos através de uma lente histórica.

Figura 3 – Neo-Tumbeiro Tuiuti



Fonte: <https://web.facebook.com/watch/?v=2018341251768107>

O plano de aula de J.V.G. de L. apresenta o exercício historiográfico mais sofisticado de todo o corpus analisado. Ao justapor o samba da Tuiuti de 2018 com o samba da Unidos de Lucas de 1968, “Sublime Pergaminho”, ele cria uma lição poderosa sobre a natureza da memória histórica e sua transformação ao longo do tempo. O samba de 1968, que exalta a figura da Princesa Isabel como redentora e celebra com uma exclamação a “libertação geral”, é apresentado como um artefato histórico de um consenso anterior, uma visão da abolição como uma dádiva benevolente da elite. Em contraste, o samba da Tuiuti, que substitui a exclamação por uma interrogação e critica a “bondade cruel” da Lei Áurea, é posicionado como uma revisão radical dessa narrativa. Essa comparação ensina aos alunos não apenas sobre o passado, mas sobre como a forma de contar o passado muda, revelando que a história é um campo dinâmico de interpretação e disputa, e não um relato fixo e acabado.

Seguindo uma tendência central da historiografia moderna sobre o tema, os planos enfatizam que a abolição não foi um presente, mas uma conquista impulsionada pela agência dos próprios escravizados (ALBUQUER-

QUE, 2009). As propostas destacam as diversas formas de resistência, como quilombos e revoltas, e analisam as limitações da Lei Áurea, que concedeu a liberdade sem garantir cidadania, terra ou reparação material (ALBUQUERQUE, 2009). O desfile da Tuiuti, com sua crítica a uma “pseudoabolição”, torna-se o argumento central das aulas. A performance da comissão de frente, que retratava de forma crua a violência da escravidão, e as alas que denunciavam o abandono dos libertos no pós-abolição são mobilizadas como fontes visuais para sustentar essa análise crítica.

A força pedagógica dos planos sobre a Tuiuti reside, em grande medida, na sua capacidade de alavancar o poder afetivo do desfile. As imagens viscerais, emocionais e por vezes chocantes — como a comissão de frente retratando pessoas escravizadas sendo açoitadas ou a figura do presidente como um vampiro drenando os recursos da nação — são utilizadas para criar uma conexão emocional poderosa com o passado. O plano de J.V.G. de L., por exemplo, propõe especificamente a exibição de trechos do “Carro Tumbeiro” e das “alas dos escravizados” para provocar a discussão. O objetivo de tal procedimento não é meramente transmitir informação, mas eliciar uma resposta afetiva: desconforto, empatia, indignação moral. Na pedagogia, essa “aprendizagem afetiva” é uma ferramenta potente, pois cria um investimento pessoal do aluno no tema (SANTOS, 2023). A pergunta “A escravidão está extinta?” deixa de ser um problema histórico abstrato para se tornar uma questão pessoal, moral e urgente. Dessa forma, o desfile da Tuiuti é empregado como um dispositivo para romper o distanciamento histórico, tornando a brutalidade do passado e suas conexões com o presente imediatas e inadiáveis.

A tabela a seguir sistematiza as abordagens pedagógicas dos cinco planos de aula focados na Tuiuti de 2018, destacando seu foco no período pós-abolição, na crítica social contemporânea e no conceito de “cativeiro social”.

Tabela 2: Síntese das Abordagens Pedagógicas nos Planos de Aula sobre a Tuiuti 2018

(Licenciando(a	Objetivo Pedagógico Central	Conceitos/ Figuras Históricas Chave	Procedimento Didático Principal	Competências da BNCC Citadas
.H. F	Problematizar a permanência da escravidão no .Brasil e no mundo	Cativeiro social”, ” escravidão em diversas sociedades, agência dos .escravizados	Análise de figurinos do desfile para identificar diferentes formas de escravidão ao .longo da história	Não) explicitadas no (plano
.L. A. R	Conectar a escravidão moderna no Brasil com a “escravidão .“contemporânea	Cativeiro social”, ” pós-abolição, uberização do trabalho, “neo- .“tumbeiro	Análise de imagens e vídeos do desfile para comparar o passado escravista com a precarização .atual	EM13CHS101, EM13CHS102, EM13CHS103, EM13CHS401, EM13CHS402, EM13CHS403, EM13CHS404
.J. V. G. de L	Questionar narrativas tradicionais sobre a abolição, valorizando o protagonismo .negro	Leis abolicionistas, agência negra (Luiz Gama), crítica à figura da .Princesa Isabel	Análise comparativa dos sambas-enredo da Tuiuti (2018) e da Unidos de Lucas .((1968	EM13CHS101, EM13CHS102, EM13CHS601
.G. R. O	Discutir os reflexos do abolicionismo nos dias atuais, centrando o aluno .no debate	Leis abolicionistas, legado da escravidão, permanência da .exploração	Análise de imagens e da letra do samba para a construção de cartazes .avaliativos	EF08HI19, EF08HI20 (BNCC do Ensino (Fundamental
.J. F. S. L	Subverter a narrativa da Lei Áurea, analisando o desfile como crítica à .““pseudoabolição	Pseudoabolição”, ” racismo estrutural, agência negra vs. “dádiva” da .princesa	Análise crítica guiada do vídeo do desfile, com foco nas alegorias e na comissão de .frente	EM13CHS101, EM13CHS102, EM13CHS103, EM13CHS106, EM13CHS402, EM13CHS403, EM13CHS502, EM13CHS503, EM13CHS601

Análise Comparativa e os Desafios da Práxis Pedagógica

A análise justaposta dos dois conjuntos de planos de aula revela que, embora ambos os desfiles sejam mobilizados para fomentar uma consciência histórica crítica, eles cumprem funções pedagógicas distintas e complementares. A Mangueira de 2019 facilita uma ampla e abrangente reperiodização e renarrativização da história do Brasil desde suas origens, funcionando como uma ferramenta para a desconstrução fundacional. A Tuiuti de 2018, por sua vez, permite uma crítica socioeconômica e política focada e incisiva de uma transição histórica específica, a da escravidão para o capitalismo, e seus legados violentos e duradouros. Em suma, enquanto a Mangueira pergunta “Qual é a história que não foi contada?”, a Tuiuti questiona “Quais são as consequências da história que foi contada?”.

Nesse processo, os licenciandos implicitamente elevam os carnavalescos, Leandro Vieira da Mangueira e Jack Vasconcelos da Tuiuti, à condição de historiadores públicos. O trabalho deles é tratado com a seriedade de uma síntese histórica e um argumento acadêmico, digno de análise crítica em sala de aula. Essa postura desafia o monopólio tradicional da academia sobre a produção de conhecimento histórico válido, reconhecendo o sambódromo como um espaço legítimo de produção intelectual e de disputa de narrativas.

Essa abordagem pedagógica, no entanto, não está isenta de desafios significativos. O primeiro reside na navegação da polarização política. Utilizar desfiles que criticam abertamente governos recentes e mitos nacionais estabelecidos exige uma preparação docente robusta e um suporte institucional sólido para lidar com possíveis controvérsias e resistências por parte da comunidade escolar ou dos próprios alunos. Um segundo desafio é evitar o reducionismo didático. É crucial que o desfile seja usado como um trampolim para a investigação crítica, e não como um novo dogma que simplesmente substitui um panteão de heróis por outro. O objetivo final deve ser o desenvolvimento do pensamento histórico, isto é, a capacidade de analisar fontes, comparar narrativas e compreender a complexidade, e não a mera substitui-

ção de uma “verdade” por outra. Por fim, existem as barreiras institucionais. Apesar do uso estratégico da BNCC, a implementação dessas propostas enfrenta os obstáculos de um sistema educacional que frequentemente valoriza um “currículo elitista” e prioriza avaliações padronizadas em detrimento de uma pedagogia crítica e culturalmente relevante, que muitas vezes relega a cultura popular a datas comemorativas descontextualizadas.

Uma das estratégias mais inovadoras e intelectualmente ricas empregadas nesses planos de aula é o uso consciente de um “presentismo” crítico. Na formação tradicional do historiador, o anacronismo, que é o ato de julgar o passado com os valores do presente, é visto como um erro capital. No entanto, os licenciandos subvertem essa noção, transformando o presentismo em uma ferramenta pedagógica deliberada para dotar o estudo da história de significado e relevância política para os alunos. Os planos sobre a Tuiuti, por exemplo, não hesitam em usar conceitos contemporâneos como “uberização” e “racismo estrutural” para analisar o legado de 1888. Da mesma forma, os planos sobre a Mangueira conectam o apagamento histórico de indígenas e negros a lutas políticas atuais e a figuras como Marielle Franco.

Essa não é uma falha metodológica, mas uma escolha consciente. As justificativas dos planos frequentemente ressaltam a importância de conectar o conteúdo à realidade vivida pelos estudantes. Essa pedagogia, portanto, ressignifica o presentismo: ela argumenta que o propósito fundamental de estudar o passado é, precisamente, compreender as estruturas que moldam o presente. Os desfiles de carnaval atuam como a ponte perfeita para essa abordagem, pois são produtos culturais contemporâneos que estão, eles mesmos, engajados nesse ato de reinterpretar o passado à luz das urgências do presente. Isso torna o fazer histórico uma atividade imediata, relevante e, em última análise, empoderadora para os estudantes, que passam a se ver não como espectadores distantes de um passado morto, mas como sujeitos imersos em processos históricos vivos e em contínua disputa.

O Samba como Ferramenta de Letramento Histórico Crítico

A análise aprofundada dos dez planos de aula elaborados pelos licenciandos de História da UFRJ demonstra a emergência de um movimento pedagógico coeso e sofisticado. Este movimento utiliza o poder afetivo e o conteúdo crítico dos desfiles da Paraíso do Tuiuti de 2018 e da Estação Primeira de Mangueira de 2019 para desafiar narrativas hegemônicas, centralizar vozes marginalizadas e conectar processos históricos a injustiças sociais contemporâneas. A escolha massiva por esses dois enredos não é um modismo, mas a consolidação de uma práxis que enxerga no carnaval uma fonte privilegiada para a educação histórica.

Essa abordagem representa mais do que um método de ensino inovador; é um ato político de design curricular. Ela encarna um compromisso com a justiça epistêmica ao validar o conhecimento produzido fora dos muros da academia, como aquele que emerge dos terreiros, das comunidades e dos barracões das escolas de samba. Ao fazê-lo, essa pedagogia cumpre, de forma potente e engajadora, os objetivos da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, oferecendo um veículo vibrante para sua efetiva implementação nas escolas.

Em última análise, a pedagogia que emerge deste corpus visa equipar os estudantes com um letramento histórico crítico. Ela os ensina a ler não apenas textos escritos, mas também performances culturais; a questionar a autoridade das fontes; a compreender a história como um local de luta contínua; e, crucialmente, a se reconhecerem como agentes dentro dessa história. Os desfiles da Tuiuti e da Mangueira, na interpretação desses futuros professores, tornam-se ferramentas poderosas para “ninar gente grande”, não para adormecer, como sugere a ironia do título da Mangueira, mas para despertar os estudantes para a natureza complexa e contestada do passado e seu profundo e inescapável peso sobre o presente.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Wlamyra Ribeiro de. **O Jogo da Dissimulação: abolição e cidadania negra no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaia, 2020.

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

GRÊMIO RECREATIVO ESCOLA DE SAMBA ESTAÇÃO PRIMEIRA DE MANGUEIRA. **História para Ninar Gente Grande. Carnavalesco**: Leandro Vieira. Rio de Janeiro, 2019. In: LIGA INDEPENDENTE DAS ESCOLAS DE SAMBA DO RIO DE JANEIRO. Abre-Alas 2019: Segunda-feira. Rio de Janeiro: LIESA, 2019. p. 307-389.

GRÊMIO RECREATIVO ESCOLA DE SAMBA PARAÍSO DO TUIUTI. **Meu Deus, Meu Deus, Está Extinta a Escravidão?**. Carnavalesco: Jack Vasconcelos. Rio de Janeiro, 2018. In: LIGA INDEPENDENTE DAS ESCOLAS DE SAMBA DO RIO DE JANEIRO. Abre-Alas 2018: Domingo. Rio de Janeiro: LIESA, 2018. p. 173-223.

GRÊMIO RECREATIVO ESCOLA DE SAMBA UNIDOS DE LUCAS. **Sublime Pergaminho**. Carnavalescos: Lícia e Adalberto. Desfile das Escolas de Samba do Rio de Janeiro, Grupo 1. Rio de Janeiro, 1968.

KRENAK, Ailton. **As Guerras da Conquista**. In: BOLOGNESI, Laís (direção). **Guerras do Brasil.doc**. São Paulo: Buriti Filmes, 2018. 1 vídeo (26 min). Publicado pelo canal Guerras do Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VeMISgnVDZ4>. Acesso em: 19 jun. 2022.

REIS, João José. **O Jogo Duro do Dois de Julho: O “Partido Negro” na Independência da Bahia**. In: REIS, João José; SILVA, Eduardo. **Negociação e Conflito: a resistência negra no Brasil escravista**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 79-98.

SANTOS, Pedro Vítor Coutinho dos. **“QUE HISTÓRIA É ESSA?”: corpos-trajetórias na construção curricular do ProfHistoria-RJ**. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

SANTOS, Sara Carolina de Castilho Dâmaso dos. **Afetos antirracistas: um vislumbre do currículo de uma escola pública de Duque de Caxias - RJ**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

CAPÍTULO 5

MULHERES NEGRAS E ENSINO DE HISTÓRIA: DESENVOLVENDO PERCEPÇÕES DE FUTURO POR MEIO DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS¹

Flaviane Boeger da Luz
Alexandra Rodrigues de Souza Alves
Doi: 10.48209/978-65-5417-612-4

INTRODUÇÃO

O ensino das trajetórias de Luiza Mahin, Carolina Maria de Jesus e Lélia Gonzalez nas aulas de História visa a reparação histórica de personagens invisibilizadas e silenciadas na História hegemônica, o reconhecimento da atuação das mulheres negras, suas vivências, experiências e contribuições, e a valorização da educação enquanto mecanismo de transformação social, de acordo com a lei 10.639/2003 que modificou o artigo 26 A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e, em 2008, da Lei 11.645/2008, a qual acrescentou na redação do Art. 26 A a história e cultura dos povos originários; e a lei 14.986/2024 que inseriu o artigo B na LDBEN.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar a potencialidade do ensino das trajetórias de mulheres negras em períodos históricos diferentes no desenvolvimento de percepções de futuro em crianças e adolescentes de três municípios distintos do Rio Grande do Sul: Gravataí, Cachoeirinha e São Leopoldo. Participaram da pesquisa estudantes do 4º ano e do 8º ano do Ensino Fundamental. Foi realizado um planejamento de situações de aprendizagem para os adolescentes, grupo social participante da pesquisa de mestrado em andamento de Flaviane Boeger da Luz, intitulada *Mulheres negras e ensino*

¹ Artigo originalmente publicado nos anais do 33º Simpósio Nacional de História, ocorrido de 13 a 18 de julho em Belo Horizonte/MG, com algumas atualizações. Alguns trechos do artigo são oriundos da dissertação de mestrado em andamento da professora Flaviane Boeger da Luz.

de História: desenvolvendo percepções de futuro por meio da educação das relações étnico-raciais, o qual foi adaptado para as crianças dos anos iniciais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER), publicadas em 2004, colocam como objetivo da EREER divulgar e produzir conhecimentos, além de atitudes, posturas e valores, visando promover: o reconhecimento das múltiplas identidades (indígena, branco, negro e asiático), mas fundamentalmente a identidade negra, a sua história e cultura, negligenciada por anos através da ausência de conteúdos curriculares com os quais os/as estudantes negros/as pudessem se identificar; a valorização da diversidade cultural étnico racial, o respeito às diferenças estéticas conforme a etnia/raça (cor de pele, tipo de cabelo, formato de nariz, etc.) e a inclusão social. Assim, combater o racismo, a discriminação racial e garantir o direito à cidadania, formando cidadãos atuantes e conscientes de pertencer a uma sociedade multicultural e pluriétnica (Brasil, CNE/CP Resolução 1/2004), promovendo uma reparação histórica. No entanto, o parecer enfatiza que:

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais. Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola (Brasil, Parecer CNE/CP 003/2004: 05).

Nesse sentido, as aulas precisam envolver perspectivas positivas aos descendentes de povos africanos, no intuito de construir um novo imaginário social em que haja trajetórias mais assertivas e não somente o que noticiam as páginas policiais. É necessário provocar estranhamentos e desnaturalizar atitudes, posturas e valores atribuídos aos negros, principalmente no que se

refere à criminalidade e à religiosidade de matriz afro, e que estão arraigados na mentalidade social, a fim de que se tenham relações étnico-raciais positivas, com mais respeito, humanidade e menos desconfiança, para interagirem construindo uma nação democrática, pois “a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime” (Brasil, Parecer CNE/CP 003/2004: 6).

Ao abordar as trajetórias de mulheres negras que romperam barreiras para defender seus princípios e valores, em busca de dignidade e um lugar social não subalterno, é possível problematizar o papel das mulheres na história hegemônica e pensar o potencial transformador, a rebeldia e resistência dessas heroínas e, através de seus exemplos, serem referências no processo de tomada de consciência e mudança de atitude para os/as estudantes, principalmente as estudantes negras, as quais muitas vezes carecem nos seus cotidianos de referenciais positivos que as inspirem a tomar decisões antes não imaginadas como possíveis acerca de suas próprias trajetórias, talvez lhes projetando outras percepções de futuro.

Consideramos que o conhecimento histórico tem por objetivo desenvolver o pensamento crítico e que todos os seres humanos são sujeitos históricos, ou seja, todos constroem suas próprias histórias de vida, no interior de certas condições sociais. Uma disciplina voltada para a problematização do passado no presente, vislumbrando a formação de sujeitos capazes de transformar no futuro as realidades nas quais estão inseridos. Nessa perspectiva, Joan Pagès (2011) afirmava:

Estoy convencido que el principal valor educativo de la enseñanza de la historia consiste en dotar a los niños y a las niñas y a la juventud de los conocimientos y de las competencias necesarias para ubicarse en su mundo, comprender lo que sucede en él o tener instrumentos teóricos para poder comprenderlo, y comprometerles en la construcción de su futuro personal y social. El futuro es el auténtico motor de la historia, el que nos hace tomar decisiones desde un presente que, a su vez y como es sabido, es el resultado de otras decisiones tomadas en el pasado (Pagès, 2011: 2).

A inserção no currículo de História, mais precisamente dos anos finais do ensino fundamental, de conteúdos que demonstrem a agência dos/as africanos/as e afrodescendentes na história do Brasil em diversas áreas de atuação está de acordo com as DCNERER. O parecer sugere várias personalidades femininas que podem ter suas trajetórias trabalhadas através de projetos pedagógicos, visando uma reparação histórica do que tem sido ensinado nas escolas:

O ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira, se fará por diferentes meios, inclusive, a realização de projetos de diferentes naturezas, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (tais como: Zumbi, Luiza Mahim, Aleijadinho, Padre Maurício, Luiz Gama, Cruz e Souza, João Cândido, André Rebouças, Teodoro Sampaio, José Correia Leite, Solano Trindade, Antonieta de Barros, Edison Carneiro, Lélia González, Beatriz Nascimento, Milton Santos, Guerreiro Ramos, Clóvis Moura, Abdias do Nascimento, Henrique Antunes Cunha, Tereza Santos, Emmanuel Araújo, Cuti, Alzira Rufino, Inaicyra Falcão dos Santos, entre outros). (Brasil, Parecer CNE/CP 003/2004: 12).

Para este projeto de pesquisa em ensino de História, escolhemos três mulheres negras: Luísa Mahin, a mulher rebelde que conquistou sua liberdade como escrava de ganho e, sendo alfabetizada, já se preocupava com a educação das crianças negras escravizadas e a liberdade de seu povo; Carolina Maria de Jesus, a mulher resistente, moradora da favela, que amava ler, escrever e sonhava ser escritora; e Lélia Gonzalez, a mulher amefricana, intelectual que já analisava a condição de tripla opressão a que as mulheres negras são submetidas na sociedade brasileira. Por que estas três mulheres? Porque elas representam juntas a presença feminina negra na história e a valorização da educação enquanto mecanismo de transformação social, característica singular que as fez se destacarem no contexto sócio-histórico em que viviam, mesmo interferindo de maneiras distintas na sociedade.

Um dos critérios que nos levou a escolher essas mulheres negras foi o contexto em que viveram. Luísa Mahin foi uma mulher do século XIX que

soube muito bem o que é ser escravizada, ter privação de liberdade, ser desumanizada em uma sociedade onde o tráfico humano era legalizado e fonte de riqueza para a raça branca. Já Carolina Maria de Jesus nasceu “livre” na segunda década do século XX, apenas vinte seis anos depois da abolição da escravidão, experimentou uma nova legislação em vigor, a qual não fez a reparação histórica do crime racial, privando a população negra de direitos sociais e humanos fundamentais, como a educação. Apesar de não ser escrava, Carolina via a favela onde morava como uma senzala e a fome a nova escravidão. E Lélia Gonzalez foi a mulher que mesmo no cenário autoritário da ditadura militar no Brasil percebeu a força do associativismo e a singularidade da mulher negra, denunciando o racismo existente no Brasil.

Ambas foram trajetórias atravessadas pela interseccionalidade (Collins e Bilge, 2020) de raça, gênero e classe social, o que evidencia a continuidade do racismo, do sexismo e da pobreza negra na sociedade brasileira. Ao mesmo tempo, há intersecções positivas que podem ser feitas, como as categorias de rebeldia, resistência e amefricanidade. Com as habilidades de se posicionar, negociar e se expressar encontraram as suas formas de ascender socialmente e deixarem a sua marca na história. Entretanto, a ascensão social não foi suficiente para eliminar as discriminações por raça e gênero.

DESENVOLVIMENTO

A professora Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007), relatora do Parecer CNE/CP 3/2004, em sua pesquisa acerca dos desafios para a implementação da lei 10.639/2003 demonstra o quanto os sujeitos descendentes de povos diferentes dos colonizadores e imigrantes europeus foram sendo invisibilizados e silenciados ao longo da história, considerados selvagens, seres inferiores, destituídos de humanidade e cultura em sociedades multiculturais. Ela discorre sobre diversos mecanismos legais da educação que recentemente, desde 1990, incluíram essa diversidade cultural em seus textos e salienta que a problemática da diversidade é antiga e que ainda precisa se refletir na práxis de uma sociedade que pretende combater a desigualdade racial e defender a justiça social.

Desse modo, a pesquisadora conclui que só através do conhecimento dos outros, dos demais povos que formam as identidades dos cidadãos brasileiros, e transformando não somente o conteúdo, mas a forma de ensinar, a metodologia, até configurando escolas que possam se tornar espaços de vivência integral, sem dar privilégio ao saber acadêmico em relação aos demais saberes que fazem parte da complexidade humana, será possível promover a educação das relações étnico-raciais. Na visão da relatora, a EREER não é uma temática, é um “projeto de sociedade, em que as diferenças entre modos de ser e viver, histórias de vida, heranças étnico-raciais, sejam valores a serem preservados” (Silva, 2019: 17).

Além disso, o uso da literatura histórica, biográfica e autobiográfica na abordagem das personalidades escolhidas, enquanto recursos de ensino para desenvolver a opção metodológica do projeto de ensino - a pedagogia engajada de bell hooks (2017) - associada ao formato circular para a leitura em sala de aula e o diálogo a serem estabelecidos com a turma como estratégias de ensino, é um fator diferencial ao que compreendemos ser fundamental para a implementação da EREER. Não há como buscar uma equidade étnico-racial sem horizontalizar as relações docente-estudantes no espaço escolar, respeitando os papéis sociais de cada sujeito envolvido. Romper com as hierarquias é ter um discurso coerente com a prática. Para praticar a EREER, a primeira pessoa a ser reeducada é a docente, num processo reflexivo e de autoconhecimento.

Os/As estudantes tiveram acesso às trajetórias das personalidades através de livros de literatura histórica, autobiografia e biografias. Estudar história a partir de personagens tem o potencial para despertar identificação, conexão, sentido e materializar conceitos históricos que por vezes são demasiado abstratos para estudantes do ensino fundamental. O uso de biografias nas aulas pode contribuir para a História Social e Cultural. Para Benito Bisso Schmidt (2004, p. 137) “o grande desafio dos historiadores biógrafos na atualidade: compreender as margens de liberdade individual diante dos sistemas normativos”, pois é relevante “lembrar que os indivíduos biografados – como qualquer indivíduo –, a cada momento de suas vidas, têm diante de si um futuro incerto e indeterminado, diante do qual fazem escolhas, seguem alguns caminhos e não outros”.

A biografia é o resultado do livre-arbítrio dos personagens, das opções realizadas conforme o contexto vivido, o dualismo indivíduo versus contexto. O papel do biógrafo é resgatar “as incertezas, as oscilações, as incoerências e, por que não? o papel do acaso –, mostrando que suas trajetórias não estavam predeterminadas desde o início” (Schmidt, 2004: 137), afinal somos sujeitos históricos cujas agências num determinado tempo e espaço colaboram para a construção ou transformação social da realidade na qual estamos inseridos.

A interseccionalidade foi utilizada como uma ferramenta analítico-metodológica, pois acreditamos que é possível através dessa ferramenta propor um exercício de pensar as permanências e mudanças na história das três mulheres negras, para que se compreenda que na história da nossa sociedade existem continuidades e rupturas. Collins e Bilge (2020) explicam que há diversos usos para a interseccionalidade, entre acadêmicos/as, estudantes, representantes de movimentos sociais, blogueiras etc., mas a maioria das pessoas compreende que:

A interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são interrelacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas. (Collins e Bilge, 2020: 16,17)

Esse estudo se propôs a forjar em sala de aula situações de aprendizagem que levaram os/as estudantes a fazerem um exercício interseccional entre as vivências das personagens em seus contextos visando não somente conhecer individualmente cada personagem e os fatos vividos, mas provocar o ato de “pensar historicamente” a partir dos marcadores de opressão imbricados na análise da singularidade da mulher negra na sociedade brasileira. Simultaneamente, colocam-se como protagonistas do estudo e inspiradoras de uma História, disciplina escolar, que proporciona aos estudantes o conhecimento das narrativas do passado visando a tomada de consciência de si e do que cada um projeta para o futuro.

Ao estudar História conseguimos compreender a sociedade em que vivemos e explicar como ela é hoje, ou seja, ao conhecer o passado, se entende o presente e é possível pensar o futuro. Para o filósofo originário Ailton Krenak (2022, p. 11), em seu livro *Futuro Ancestral*, “os rios, esses seres que sempre habitaram os mundos em diferentes formas, são quem me sugerem que, se há futuro a ser cogitado, esse futuro é ancestral, porque já estava aqui”. É preciso voltar a quem existiu antes de nós enquanto humanidade, reverenciar a terra, os rios que ensinam e que sempre estiveram ali nos oferecendo o essencial para a sobrevivência humana, pois “nas narrativas de mundo onde só o humano age, essa centralidade silencia todas as outras presenças” (Krenak, 2022, p. 37).

Em seu livro *Como ser um educador antirracista*, Bárbara Carine Soares Pinheiro (2023) aborda as práticas pedagógicas na escola Maria Felipa, primeira escola afro-brasileira do Brasil criada pela autora, localizada em Salvador (BA), buscam na ancestralidade africana e indígena suas referências. Elas procuram mostrar que para além do modo de produção e reprodução capitalista individualista de ser, estar e se relacionar no mundo, há outras formas de existência, outras cosmopercepções possíveis a partir da agência dos povos africanos e indígenas.

Para Ana Zavala (2023: 44) “existe uma forma pela qual os professores pensam e constroem sentido para sua ação, e de algum modo isso tem a ver com sua maneira de fazer as coisas”. Partindo dessa percepção, a pesquisadora discorre a respeito das bases para uma teoria prática da prática de ensinar História, colocando o/a docente como quem teoriza a sua própria prática, possibilitando que os outros compreendam o fazer docente a partir das lentes do/a praticante, pois “para entender a prática do ensino devemos nos concentrar no sujeito da ação”. Assim concebemos nosso posicionamento em sala de aula, como docentes pesquisadoras de nossas ações educativas.

A práxis é relevante na pedagogia engajada de bell hooks (2017: 25), a qual afirma que “a educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender”, pois está alicerçada numa relação humana entre docente e discente, uma visão holística de cada aprendente para além do

conteúdo formal, de respeito e proteção às suas singularidades, e na participação ativa dos/as estudantes nas aulas. O objetivo é desenvolver o pensamento crítico e construir uma comunidade de aprendizagem, onde o bem-estar do/a professor/a é um dos pilares iniciais para capacitar os/as estudantes, um compromisso com sua autoatualização, o cuidado de si, depois o fortalecimento do outro. A pedagogia engajada fundamenta nosso modo de ser e estar junto aos estudantes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diários que Registram as Reflexões do 8º Ano

Desde o primeiro dia de desenvolvimento das situações de aprendizagem planejadas, cada estudante recebeu um caderno pequeno com a finalidade de ser o diário das aulas, no intuito de registrarem seus saberes, reflexões, aprendizagens e sentimentos. Para começar, foi solicitada uma capa personalizada feita pelos próprios estudantes. A turma apreciou bastante a ideia e foram bastante criativos na elaboração das capas. Alguns registros serão citados ao longo do texto, sendo que seus/suas autores/as não serão identificados/as.

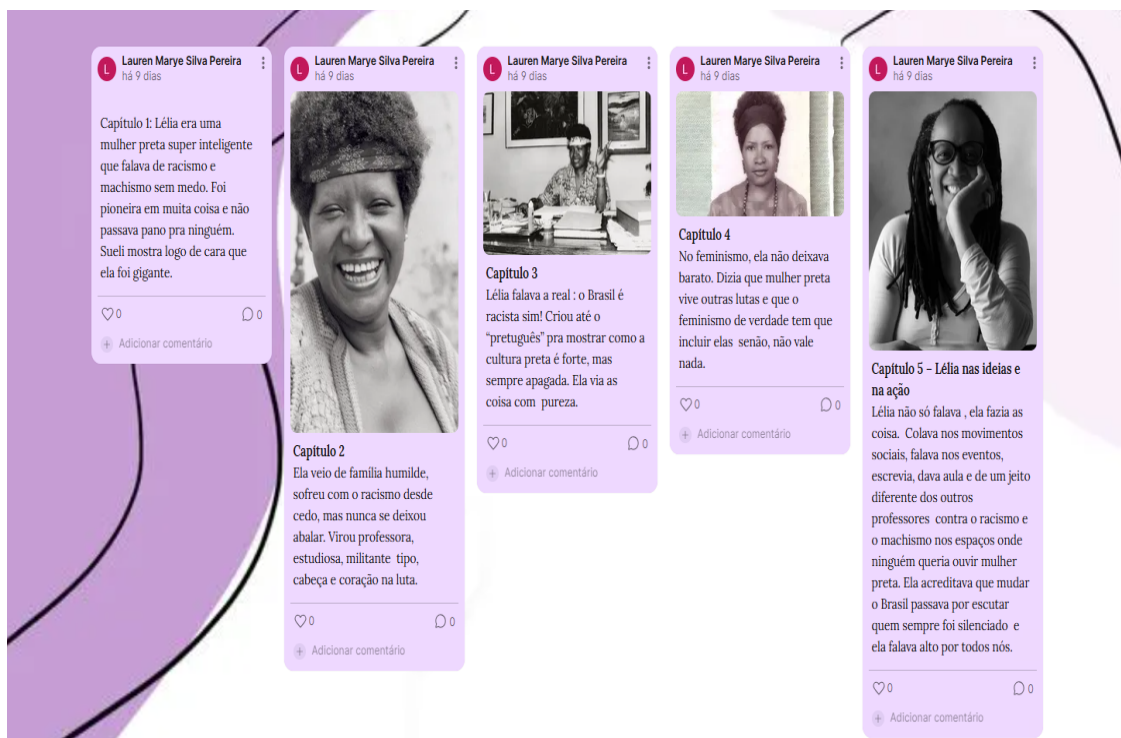
Na sequência, começamos a pensar sobre o significado do provérbio africano: “Quando não souber para onde ir, olhe para trás e saiba pelo menos de onde vem... Sankofa”. Após o compartilhamento de ideias, foi solicitado que fizessem o registro inicial no diário. Em seguida, receberam as questões de pesquisa. A surpresa foi ler na maioria das respostas membros da família como exemplos de vida, referências a serem seguidas e pessoas inspiradoras. E na questão sobre pensar o futuro, desejos de cursar Direito, ser policial e trabalhar com criminologia foram respostas intrigantes devido ao tráfico de drogas que atravessa a comunidade da qual fazem parte e que sustenta muitas famílias. Essa será uma questão a ser problematizada em momento oportuno no decorrer da proposta. No final dessa aula, vimos um vídeo sobre ancestralidade e houve o registro no diário: “Esta aula me fez pensar um pouco sobre o meu futuro e lembrar de pessoas que amo e admiro”. E a partir da problematização do vídeo: “A gente precisa conhecer nossos ancestrais, saber

os e fotos da personagem. Os/As estudantes tiveram a oportunidade de ler fragmentos do livro *Quarto de Despejo, diário de uma favelada*, nas versões em prosa e quadrinhos, onde Carolina registrou o período em que viveu na favela do Canindé, em São Paulo, catando papel e ferros para sobreviver. Várias estudantes expressaram gostar mais dela do que de Luísa, o que pode ser atribuído ao universo de imagens e vídeos que costumam acessar, facilitando a identificação com a personagem. A turma compreendeu a resistência e a fé que Carolina tinha em si mesma, apesar de todas as mazelas que enfrentou. A elaboração de infográficos foi a atividade solicitada. Nos diários, uma estudante demonstrou uma conexão com Carolina: “Quando eu li o diário dela eu pude sentir a dor dela”. E a compreensão de valores que podem ser aprendidos com Carolina: “Carolina nos mostra que precisamos dar mais valor à educação”.

Do cenário do pós-abolição em que viveu a descendente de uma família de analfabetos e com ancestrais escravizados para o período da ditadura militar no Brasil. Lélia Gonzalez chegou ao conhecimento da turma por meio do livro *Lélia Gonzalez: um retrato*, de Sueli Carneiro. Por ser uma obra mais suscinta, foi organizada na sala uma dinâmica de leitura, café, chá e biscoitos, visando ler e compartilhar saberes, alimentos e afetos. Assim, possibilitou momentos de reflexões riquíssimos que possibilitaram entender como Lélia tornou-se uma mulher negra, condição que passou a analisar e a lutar por direitos dentro do Movimento Negro Unificado (MNU), sendo uma das precursoras do feminismo negro.

O racismo sofrido por Lélia causou manifestações: “Hoje senti raiva da minha cor”. O mesmo ocorreu quando conversamos sobre a condição de não cidadãos das pessoas negras: “Quando li o diário de Carolina senti muita raiva porque só porque era negra ela não tinha direitos. Eu admiro que ela era forte, corajosa e enfrentava os desafios. Ela inspira a ter coragem, força e dedicação”. Sobre Lélia, houve a utilização dos chromebooks para montar um mural no Padlet, uma ferramenta online que disponibiliza vários formatos para organizar ideias. Nessa atividade, destaco a conclusão desse estudante: “Lélia foi uma professora que lutou contra o racismo, inspirou o feminismo negro e relatou o racismo para o mundo”.

Figura 2 – Mural de Lélia Gonzalez



Fonte: As autoras

Após conhecerem as três mulheres, teve o momento de fazer a interseccionalidade da reflexão. Em círculo, através de uma tabela, desmembramos as opressões, contextos, valores, qualidades e ensinamentos que estão imbricados em cada personagem, de modo a facilitar a compreensão da condição específica da mulher negra na sociedade brasileira e, ao mesmo tempo, consolidar a aprendizagem até aquela aula. Se expressar oralmente ainda é um desafio para a metade da turma, mas com muito incentivo foi possível concluir a tabela. Nem todas as etapas foram realizadas, a proposta segue em andamento. Mas até agora os dados produzidos têm sido significativos tanto para a docente quanto para a pesquisadora.

Figura 2 – Atividade Interseccionalizando

Aspectos relevantes	Luísa Mahin	Carolina Maria de Jesus	Lélia Gonzalez
Época em que viveu (nasc., morte, contexto)			
Raça/etnia			
Classe social			
Gênero			
Escolaridade			
Profissão/ões			
Desafios (o que enfrentou) devido ao sistema opressor racista			
Desafios (o que enfrentou) devido ao sistema opressor capitalista			
Desafios (o que enfrentou) devido ao sistema opressor patriarcal			
Visão e importância da educação			
Qualidades			
O que podemos aprender com ela?			

Fonte: As autoras

Vidas que Inspiram o 4º Ano

Logo no início do ano, os estudantes foram instigados a produzirem as capas do seu diário das “Vidas que inspiram”. Foram distribuídas imagens que eles deveriam escolher para recortar e fazer sua montagem, tendo que manter obrigatoriamente apenas o título e uma imagem de mulher negra. O caderno deveria ser usado em sala de aula para registrar as descobertas, reflexões e exercícios que fizéssemos sobre cada nova personagem trazida e levado para casa frequentemente como estímulo à escrita - o gênero textual “diário” é con-

teúdo a ser trabalhado no quarto ano - mas muitas crianças tiveram dificuldades em implementar a escrita no seu cotidiano, como tarefa remota.

Após as capas estarem feitas, foi distribuído aos estudantes uma pesquisa com três perguntas, que tinha por objetivo conhecer quem são os ‘ídolos’ da turma, em quem se miram e quais seus sonhos, para que ao final do projeto, em as perguntas serem refeitas, pudéssemos comparar as respostas e verificar se após o projeto, a perspectiva de vida e personas que causam a admiração da garotada havia mudado. Entre as mais diversas respostas, as mais recorrentes foram influenciadores digitais.

As primeiras atividades no desenvolvimento do projeto foram, primeiramente, conhecer o Sankofa, e em seguida, descobrir as histórias de cada um, suas ancestralidades. Para isso, assistimos vídeos da internet com explicações sobre significado e origem do Sankofa e pintamos um desenho com o símbolo. Discutimos o que é ancestralidade, lemos um pequeno texto explicativo e resumos com nuvem de ideias. Solicitei uma atividade de casa: pesquisar quem foram seus antepassados fazendo a árvore genealógica da sua família.

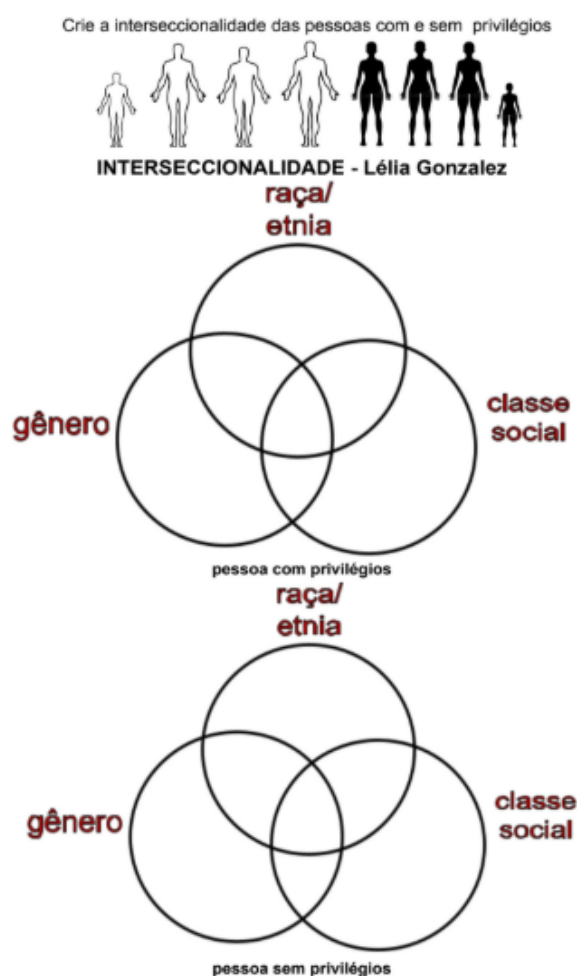
Então chegou o momento de conhecer nossa primeira personagem, logo no início do ano letivo, aproveitando da data “o dia da mulher”: Carolina Maria de Jesus. Durante semanas, ela foi apresentada às crianças através do livro infantil de sua bibliografia, vídeos, fotografias e de escutas frequentes de seu diário *Quarto de despejo*. Um momento de ouvir história que se tornaria querida à turma, que demonstrou o apreço no pedido frequente de ouvir um dia da vida de Carolina. Ainda, estudamos alguns poemas de Carolina, com declamação, interpretação, ilustrações dos poemas e discussão do que significava e ainda significa ser uma mãe solo, favelada e sofrendo com a fome e com o racismo. Conhecer os textos de Carolina Maria de Jesus trouxe ao debate a força da mulher forte, negra, que ama e luta com dignidade pela sua família.

Lélia Gonzalez foi apresentada aos alunos através do livro ricamente ilustrado que contava a sua história de vida, vídeos curtos sobre suas ideias e que apresentavam quem era essa incrível mulher e outros vídeos onde ela mesma dava entrevistas. Em seguida, chegamos ao momento de ler um

texto com sua história de vida e alguns conceitos teóricos, resumidos em uma página, com uma linguagem apropriada ao período escolar. Após lido o texto e feita a compreensão oral, foi realizada uma atividade caça-palavras sobre o texto.

Porém, a interseccionalidade, outro conceito importante para compreender o pensamento de Lélia Gonzalez, foi bastante trabalhoso, já que necessitava de uma preparação prévia da turma. Para sua introdução, utilizando-se da interdisciplinaridade, fizemos uso da matemática, através do estudo de conjuntos: pertence, não pertence, União e Interseção. Ao final do estudo, os alunos puderam aplicar o conceito no entendimento de quem é mais ou menos privilegiado na sociedade, ainda por meio de desenhos de grupos, recorte e colagem em categorias.

Figura 3 – Atividade Interseccionalizando



Fonte: As autoras

Um dos temas escolhidos amplamente abordado por Lélia, as Mães pretas, trouxe à turma a oportunidade de conhecer a triste história da escravidão. Tivemos a oportunidade de observar fotografias e pinturas de ‘amas de leite’, pintar desenhos e relacionar às situações de servidão atuais. Outro tema trabalhado pela intelectual e que tem relação ao último estudado foi seu conhecido ‘Pretuguês’, onde pôde-se assistir ao vídeo da música *Deixa eu falar meu pretuguês!*, de Fábio da Serra, dançar e sorrir em plena sala de aula.

Na sequência, Luísa Mahin, nossa próxima personagem, foi apresentada à turma através do livro *Mahin*, também escrito e ilustrado para crianças conhecerem sua história de vida. A história de Luísa, proporcionou a possibilidade de se estudar a história do Brasil através de outro viés o período em que viveu: uma época de resistência, lutas e tristezas. Assim, os estudantes aprenderam sobre as revoltas dos Malês e a Sabinada: Conflitos em que Luísa esteve intimamente envolvida.

Nos dias seguintes chegou o momento de exercitarmos nossa criatividade através das artes plásticas, interpretar e declamar poemas. Estudamos a poesia *Mahin* de Jarid Arraes, a ilustramos com tinta ao fazer o desenho na bandejinha de isopor, tentando adaptar para uma versão de cordel em isogravura para assim, deixar exposto na sala de aula, em ordem numérica cada estrofe.

Nos próximos dias decidiríamos por acrescentar uma personagem atual ao rol de mulheres negras importantes do Brasil a se trabalhar em nossas aulas. As crianças sempre perguntavam: - Professora, esta está viva? Assim, entendemos que havia a necessidade de se mostrar aos alunos alguém contemporâneo, com quem pudessem se identificar. A mulher escolhida que cumpriria todos os requisitos e não perderia em nada às outras mulheres estudadas, entre tantas possibilidades, foi Bárbara Carine Soares Pinheiro que, além de professora, escritora e fundadora da escola afro-brasileira *Maria Felipa*. é influenciadora digital.

Após ler o texto biográfico de Bárbara Carine, começamos a entender sua proposta de ‘positivação da negritude’, com estudos de reconhecimento à história negra, africana e afrobrasileira. Assistimos a vídeos variados da, e sobre a

“Intellectual Diferentona”, inclusive de danças, o que trouxe uma atmosfera de alegria à escola.

Nessa pesquisa, pudemos nos utilizar da ferramenta IA, que adaptou textos retirados da Internet para produzir uma história em quadrinhos sobre Bárbara (embora o aplicativo utilizado tenha abusado dos equívocos no nosso idioma).

O momento de incluir as famílias ao projeto se deu em uma proposta para casa, onde propomos a confecção de bonecas feitas de materiais reciclados, representando cada personagem. Cada estudante pôde escolher a mulher estudada que gostaria de materializar através da arte manual. Os materiais foram doados pela comunidade e, apesar de a base ser comum à todas, os detalhes deveriam demonstrar suas escolhas.

Agora chegaria o momento de ativar o “modo investigador” de nossos pequenos alunos. Foi dado a eles a tarefa de entrevistar uma mulher negra “incrível” que conhecessem. A maioria das questões foram previamente definidas, e tratava principalmente da história de vida delas. Porém, a última foi criada por cada estudante. Sugeriu-se que, caso o aluno preferisse, poderia entrevistar uma professora da escola, o que foi acatado pela maioria. Então, na semana seguinte, já no mês de junho, oferecemos uma recepção às professoras escolhidas pelas crianças para homenageá-las, com direito a bolo, chá e cartão gigante de agradecimento, e ao som da música de Ivete Sangalo e Emicida *Mulher não tem que chorar*.

Para finalizar, refizemos o questionário do início do projeto, contendo as mesmas questões com o objetivo de avaliar se a percepção das crianças havia mudado com relação ao início do ano letivo. As respostas foram variadas, algumas crianças não demonstraram no questionário o quanto modificaram suas perspectivas, porém, algumas crianças elogiaram a própria família que sofreu racismo e superou com resiliência, enquanto outras citaram as mulheres estudadas como exemplos de vida.

CONCLUSÃO

O ensino de História, quando atravessado pelas trajetórias de mulheres negras como Luísa Mahin, Carolina Maria de Jesus e Lélia Gonzalez, se mostra promissor para a construção de novas percepções de futuro. Ao trazer à sala de aula narrativas historicamente silenciadas, promove-se o fortalecimento da identidade e da autoestima de crianças e adolescentes, especialmente das meninas negras, que passam a reconhecer-se em referências positivas e inspiradoras.

A pesquisa evidencia que trabalhar a História por meio de biografias permite uma aproximação mais concreta com os conceitos, possibilitando identificação e sentido aos conteúdos escolares. Nesse processo, as categorias de rebeldia, resistência e amefricanidade funcionam como chaves analíticas capazes de mobilizar reflexões críticas, contribuindo para a desconstrução de estigmas e preconceitos ainda presentes na sociedade brasileira. Dessa forma, este estudo reafirma que a educação é prática de liberdade e projeto de sociedade. É pela valorização das diferenças, pela horizontalização das relações em sala de aula e pelo reconhecimento das contribuições negras na história do Brasil que se torna possível forjar uma pedagogia comprometida com a justiça social.

Assim, conclui-se que o ensino das trajetórias de mulheres negras no currículo escolar não deve ser entendido como mera inclusão de conteúdos, mas como estratégia transformadora para a construção de relações étnico-raciais positivas. Ao possibilitar que estudantes reflitam sobre o passado, compreendam o presente e projetem outros futuros, a escola se consolida como espaço de resistência, de memória e, sobretudo, de esperança.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. Coleção Feminismos Plurais. São Paulo: Polém, 2019.

ALMEIDA, Isabete Fagundes. **Passeio Poético**. Agbara Edições. Porto Alegre, 2020.

ARRAES, Jarid. **Heroínas Negras Brasileiras: em 15 cordéis** [ilustrações Gabriela. Pires]. 1.ed. São Paulo: Seguinte, 2020.

BRASIL. **Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania**. *Sankofa na Socioeducação: enfrentando e combatendo o racismo no SINASE*. Brasília: MDHC, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/acoes-e-programas/Sankofa.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2025.

BRASIL. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. D.O.U. de 10 de janeiro de 2003.

BRASIL. **Lei 11.645 de 10 de março de 2008**. D.O.U. de 11 de março de 2008.

BRASIL. **Lei 14.986 de 25 de setembro de 2024**. D.O.U. de 26 de setembro de 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei número 9.394**. 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

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

CARNEIRO, Sueli. **Lélia Gonzalez: um retrato**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2024.

Canal Brasil. *Carolina de Jesus, a escritora negra, pobre e favelada*. YouTube, transmissão ao vivo. Disponível em: https://youtu.be/thZP6svwi_8. Acesso em: 10 jul. 2025.

CARVALHO, Flávia Martins de. **Lélia Gonzalez**. 1. ed. Mostarda: Editora Mostarda, 2023. **TV Globo**. *Mulheres Fantásticas #9 – Carolina de Jesus*. YouTube, 16 dez. 2019. Disponível em: <https://youtu.be/IufWv4430aA>. Acesso em: 10 jul. 2025.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Tradução de Rane Souza. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

GONÇALVES, Ana Maria. **Um defeito de cor**. 30ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2022.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014. 200 p.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

NAVARRO, Adriana de Almeida. **Carolina Maria de Jesus**. Ilustração de Bill Borges. 1. ed. São Paulo: Ciranda Cultural, 2022.

OLIVEIRA, Triscila. **Quarto de despejo** / roteiro de Triscila Oliveira; arte Preta Ilustra; arte final Hely de Brito, Emanuely Araujo; autoria original de Carolina Maria de Jesus. 1ª ed. São Paulo: SOMOS Sistemas de Ensino, 2024.

PAGÈS, Joan. Enseñar historia, enseñar a construir el futuro. ¿Qué nos enseña la historia acerca de cómo intervenir en la construcción del futuro? In: **International Standing Conference for the History of Education**, San Luís Potosí, México. ISCHE, 33, 2011.

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

SCHMIDT, Benito Bisso. Grafia da vida: reflexões sobre a narrativa biográfica. **História Unisinos**, 2004. 8(10):131-142.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, n. 63, v. 3, p. 489-506, set./dez., 2007. Disponível em: <<https://x.gd/ntwpw>>. Acesso em: 03 fev. 2025.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Como educar-se/educar num mundo de crescentes desigualdades? (How do I educate myself/and how to educate in a world of growing inequality?). **Crítica Educativa**, 5(1), 10–20. 2019. Disponível em: <https://criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/438>. Acesso em: 03 fev. 2025.

TUDO É POEMA. **Carolina Maria de Jesus – A rosa**. 24 maio 2019. Disponível em: <https://www.tudoepoema.com.br/carolina-maria-de-jesus-a-rosa/>. Acesso em: 10 jul. 2025.

VALLE, Cássia; REAL, Luciana Palmeira. **Mahin**. Mostarda: Editora Mostarda, 2025.

ZAVALA, Ana. **Ensinar história**: elementos para uma teoria prática da prática do ensino da história. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2023.

CAPÍTULO 6

EDUCAÇÃO JURÍDICA, MEMÓRIA SOCIAL E O COMBATE AO RACISMO JURÍDICO SOB A ÉGIDE DA LEI Nº 10.639/2003

Dandara Amazzi Lucas Pinho
Doi: 10.48209/978-65-5417-612-6

INTRODUÇÃO

A tessitura do Direito, em especial no Brasil, sempre se constituiu a partir de processos civilizatórios tensionados por estruturas coloniais, marcadas pela racialização da vida, pela institucionalização da desigualdade e pela invenção jurídica da inferiorização do sujeito negro. A educação jurídica nacional, por sua vez, tornou-se uma arena privilegiada de reprodução de epistemologias eurocentradas, destinadas, consciente ou inconscientemente, a perpetuar silêncios históricos e invisibilizações epistêmicas que sustentam o mito meritocrático do sistema de justiça.

A promulgação da Lei nº 10.639/2003, ao incluir no currículo oficial da educação básica o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, impõe-se não apenas como imposição normativa, mas como imperativo civilizatório, exigindo do universo acadêmico e jurídico a desconstrução das estruturas raciais que modulam a formação do pensamento jurídico. O dispositivo legal transcende seu aspecto formal, manifestando-se como um clamor ético de resgate da memória coletiva e de restauração de uma justiça histórica negligenciada.

Neste contexto, o presente artigo se propõe a problematizar a educação jurídica, articulando-a com noções de memória social e com o necessário enfrentamento ao racismo jurídico, compreendido como a legitimação institucional das hierarquias raciais construídas pelo Estado-nação brasileiro desde a escravidão. Busca-se, assim, delinear caminhos pedagógicos e hermenêuticos capazes de romper com o epistemicídio acadêmico e jurídico, inaugurando um horizonte educativo antirracista, plural e emancipatório.

O Direito, em sua feição institucional e discursiva, não se constrói apenas na letra fria da lei, mas no imaginário social que legitima relações de poder. Como assevera Boaventura de Sousa Santos (2007), a produção jurídica hegemônica funda-se na racionalidade ocidental moderna, que opera distinções abissais entre sujeitos reconhecíveis e vidas descartáveis. Neste cenário, a formação jurídica tradicional brasileira tornou-se cúmplice de um projeto civilizatório que, ao silenciar narrativas afro-brasileiras, acaba por cristalizar a desigualdade racial como fenômeno naturalizado.

A colonialidade do saber, conceito elaborado por Aníbal Quijano (2002), não se restringe a um processo histórico; trata-se de estrutura que conforma currículos, epistemes e métodos de interpretação do mundo. O estudante de Direito, muitas vezes, é forjado na crença de que o ordenamento jurídico decorre de uma marcha linear rumo ao progresso, ignorando que o próprio Estado brasileiro foi erigido sobre a barbárie escravocrata e sobre a exclusão jurídica de corpos racializados.

Assim, a implementação efetiva da Lei nº 10.639/2003 não constitui agenda identitária periférica, mas ato de reparação epistêmica, política e civilizatória, na medida em que recoloca sujeitos historicamente oprimidos no centro da produção jurídica.

O ENCONTRO ENTRE DIREITO, MEMÓRIA E RACIALIDADE

A memória, conforme assevera Paul Ricoeur (2007), não é apenas um repositório passivo de experiências sociais, mas um campo de disputa simbólica, espaço por excelência da luta pelo reconhecimento e pela justiça. O Direito, enquanto técnica de poder, opera como agente da memória oficial, selecionando o que deve ser lembrado e o que deve ser relegado ao silêncio institucional.

Quando o aparato jurídico nacional escolhe rememorar o constitucionalismo europeu e ocultar as experiências jurídicas afro-atlânticas, indígenas e diaspóricas, reforça-se a colonialidade do saber (Quijano, 2000) e legitima-se o epistemicídio (Santos, 2007). Assim, a educação jurídica tradicional funciona como ritual de consagração da memória hegemônica, blindando o imaginário jurídico contra insurgências intelectuais de matriz africana.

O racismo jurídico, compreendido como fenômeno estrutural, deriva da institucionalização da escravidão, da normatividade colonial e das políticas de branqueamento. Não se trata apenas de preconceito individual, mas de arquitetura normativa e hermenêutica que sustenta a desigualdade racial na aplicação do Direito.

Como assevera Guerreiro Ramos (1957), o Estado brasileiro, ao operar na lógica da branquitude jurídica, perpetua a exclusão racial por meio de suas leis, doutrinas e práticas judiciais. Não por acaso, Abdias do Nascimento (1989) denunciou o genocídio da população negra como projeto estatal, reforçado por decisões judiciais, currículos, concursos e narrativas jurídicas que supostamente se pretendem neutras.

A ordem jurídica nacional sempre se estruturou em torno da defesa de uma elite racializada, como revela a ausência de políticas pós-abolição que garantissem cidadania plena aos negros libertos. A Constituição de 1824 ignorou a existência da população negra; a de 1891 reforçou o ideal republicano eugenista; e mesmo a Carta de 1934, supostamente social, manteve o silêncio racial.

Fanon (1968) já afirmava que, em sociedades marcadas pelo colonialismo, a neutralidade jurídica é instrumento de violência simbólica e material. O racismo, portanto, não é desvio da norma, mas parte constitutiva da própria legalidade.

O PAPEL DA UNIVERSIDADE NO PROCESSO DE REPRODUÇÃO OU RUPTURA

A universidade, como destaca Lélia Gonzalez (1988), é aparelho ideológico do Estado e pode tanto reafirmar a branquitude normativa quanto promover emancipação. No entanto, o currículo jurídico brasileiro ainda privilegia Savigny, Kelsen e Bobbio como pilares universais, relegando intelectuais negros à condição de notas de rodapé ou ausências programadas.

Essa ausência não é neutra; ela opera como violência cognitiva.

“Não existe neutralidade epistêmica; há compromisso ou omissão diante da injustiça.” — Carneiro, 2019

A dogmática jurídica clássica cultiva a ilusão de neutralidade axiológica, como se o Direito, por força de sua técnica, estivesse imune às paixões políticas e às ideologias sociais. Contudo, como lembra Adilson Moreira (2019), a neutralidade é a forma mais sofisticada de reprodução de privilégios raciais, pois esconde sob o véu da imparcialidade um modelo de humanidade marcado pela supremacia branca.

A educação jurídica, ao privilegiar grandes códigos europeus, teorias contraturalistas iluministas e jurisprudência fundada em experiências brancas ocidentais, reforça a colonialidade do ser e do saber.

No campo educacional, o panorama não se apresenta menos alarmante. Pesquisas do INEP (2021) indicam que, embora estudantes negros representem parcela crescente nas universidades públicas — fruto das políticas afirmativas — a presença negra nos cursos de Direito permanece abaixo de 30%, concentrando-se em instituições privadas com menor investimento acadêmico e menor taxa de aprovação em concursos jurídicos e no Exame da Ordem. Segundo estatísticas da OAB (2023), a taxa de aprovação geral no exame é de aproximadamente 30%, mas entre candidatos autodeclarados negros este índice cai para cerca de 20%, revelando a interseção entre racismo estrutural, exclusão educacional e reprodução das desigualdades.

No âmbito penal, as estatísticas são igualmente eloquentes e dialogam diretamente com a necessidade de formação jurídica antirracista. O Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (INFOPEN, 2023) informa que 68% da população carcerária brasileira é negra, evidenciando seletividade penal racializada que nenhuma teoria jurídica honesta pode ignorar. Ainda mais dramática é a constatação do Atlas da Violência (IPEA, 2023), segundo o qual jovens negros têm quase três vezes mais chances de serem vítimas de homicídio do que jovens brancos, demonstrando que o Estado de Direito opera de forma diferencializada sobre corpos racialmente marcados. Se o Direito se pretende ciência da justiça, como justificar tal descompasso entre teoria e realidade?

A presença de dados tão contundentes deveria, por si só, conduzir a uma reconfiguração epistemológica no ensino jurídico. Todavia, constatamos que boa parte das faculdades de Direito segue ignorando a dimensão racial

como categoria jurídica fundamental, perpetuando currículos assépticos e abstrações universais que colidem frontalmente com a materialidade concreta do país. Não é fortuito que a pesquisa do IBGE sobre desigualdades sociais por cor e raça (2022) conclua que a escolarização média da população negra ainda é substancialmente inferior à branca, e que o emprego formal, a renda e o acesso aos espaços de poder seguem controlados majoritariamente por membros da branquitude.

A inserção de epistemologias negro-africanas no ensino jurídico não constitui concessão identitária, mas exigência constitucional (CF/88, arts. 3º, 5º e 206) e legal (Lei 10.639/2003). Frantz Fanon (1961) já alertava que a verdadeira libertação só ocorre quando o colonizado recupera sua voz e reinscreve-se como sujeito da própria história.

Incluir autores como Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento, Sueli Carneiro e Kabengele Munanga na formação jurídica é parte de um processo civilizatório que devolve à educação sua função emancipadora e crítica.

A autora Sueli Carneiro (2019) concebe a exclusão do pensamento negro como “violência epistêmica estruturada”, isto é, uma engrenagem simbólica que produz silenciamento e inferiorização intelectual. No curso jurídico, esta violência manifesta-se pela ausência de autores negros nos programas, mas também pelo discurso tácito de que suas reflexões pertencem a campos “identitários”, “sociológicos” ou “militantes”, e não ao núcleo duro do Direito.

Trata-se de uma operação discursiva hábil: ao retirar a legitimidade epistemológica da produção negra, protege-se a hegemonia branca sem nomeá-la. A branquitude jurídica, portanto, naturaliza-se como universal, neutra, técnica, científica — e impõe à diferença racial um lugar periférico e exótico.

O autor Orlandi (2001) já lembrava que o silêncio é um modo de dizer. Nesse caso:

O silêncio curricular diz que o negro não pensa, não produz, não é referência civilizatória. Ao operar essa exclusão, a formação jurídica produz profissionais incapazes de interpretar a realidade brasileira, reproduzindo a fantasia de que o Direito se ergue acima da história e dos conflitos raciais que estruturam a sociedade.

Se o Estado Democrático de Direito busca garantir igualdade substantiva, os números aqui expostos demonstram que essa promessa constitucional permanece, muitas vezes, como horizonte distante, cuja realização depende de ruptura epistêmica radical no processo de formação jurídica. Esta ruptura não consiste apenas em inserir autores negros no plano de ensino, mas em reconstruir os fundamentos ontológicos do Direito, para que ele deixe de ser mecanismo de legitimação das violências históricas e passe a ser instrumento de emancipação social e racial.

Neste sentido, a Lei 10.639/2003 torna-se mais que exigência pedagógica: ela se revela como estratégia de sobrevivência democrática. Pois, se os números não forem transformados, se a estrutura jurídica continuar a reproduzir privilégios raciais, se a educação jurídica persistir em ignorar o Brasil real, então não será apenas a promessa constitucional que estará em risco, mas o próprio futuro da democracia, pois democracia que exclui não é democracia, e justiça que ignora corpos negros não pode se proclamar justiça.

O intelectual Paul Ricoeur (2007) chama atenção para o fenômeno do “esquecimento organizado”, processo pelo qual sociedades constroem narrativas oficiais que delimitam quem merece ser lembrado e quem deve ser relegado à sombra. No Brasil, o Direito participou ativamente do apagamento da memória negra.

A educação jurídica, ao não tratar desses processos, legitima a ordem racial vigente como “natural” e “meritocrática”. E, ao assim proceder, torna-se cúmplice epistemológica do racismo estrutural.

O discurso jurídico brasileiro insiste no mito da igualdade formal, como se declarar que “todos são iguais perante a lei” bastasse para extinguir desigualdades seculares. Como lembra Silvio Almeida (2018), não se desmonta uma máquina histórica de desigualdade apenas desligando a retórica discriminatória — é preciso atacar suas engrenagens materiais e simbólicas.

A igualdade formal, quando não acompanhada de práticas substantivas, opera como dispositivo de manutenção do privilégio. Em termos práticos, significa que:

a justiça permanece inacessível para grande parte da população negra, a meritocracia jurídica ignora desigualdade estruturada, a neutralidade funciona como cortina para decisões enviesadas.

A jurisprudência recente sobre “fundada suspeita”, admitindo abordagens baseadas em aparência, reforça lógica de criminalização ontológica do corpo negro, conceito desenvolvido por Achille Mbembe (2018). O corpo negro não é suspeito por fazer algo, mas por existir.

Portanto, inserir epistemologias negras no ensino jurídico não é militância — é requisito axiológico de Justiça e Constitucionalidade.

A reconstrução do ensino jurídico passa, necessariamente, pela escuta das epistemologias produzidas desde as margens, desde os quilombos sociais e intelectuais que resistiram à opressão, desde as experiências de mulheres negras que, como Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento e Sueli Carneiro, pensaram criticamente o país e desvelaram suas estruturas de dominação. A universidade, enquanto projeto moderno ocidental, deve aprender a descer do pedestal epistemológico que a coloca como detentora exclusiva do saber legítimo e reconhecer que conhecimento jurídico também se produz nos terreiros, nas periferias, nos coletivos de mães vítimas de violência de Estado, nas comunidades quilombolas, nas organizações negras e nas práticas sociais de resistência.

A formação de juristas capazes de enfrentar as complexidades do Brasil contemporâneo exige que o aprendizado não se restrinja à dogmática normativa, mas incorpore dimensão ética, histórica e sociopolítica. Somente assim o Direito poderá servir como instrumento de transformação social e não como engrenagem de manutenção das desigualdades. A inserção da Lei 10.639/2003 nos currículos jurídicos, portanto, deve ser compreendida não como adjetivo pedagógico, mas como elemento constitutivo da cidadania e da democracia. Um Estado que se pretende democrático não pode tolerar currículos monoculturais, tampouco legitimar práticas institucionais que invisibilizam grande parte da população.

A educação jurídica comprometida com a pluralidade racial e cultural inaugura caminhos para novas hermenêuticas do Direito, novas estratégias de enfrentamento à violência racial institucional e novos modos de compreender

justiça. Ela exige coragem intelectual e política, pois desafia privilégios historicamente garantidos e afronta estruturas que se beneficiam da desigualdade. Mas é apenas por meio desse movimento de deslocamento e abertura que o país poderá abandonar definitivamente os escombros coloniais e reconstruir-se sob bases verdadeiramente igualitárias.

No limite, a transformação da formação jurídica representa gesto de esperança radical: a crença na possibilidade de que o Direito se converta, enfim, em instrumento de dignidade e não de exclusão; em linguagem da vida e não da morte; em espaço de acolhimento do diverso e não de imposição do mesmo. Trata-se de reimaginar o papel do jurista como agente de justiça social, comprometido não apenas com leis, mas com vidas; não apenas com códigos, mas com corpos; não apenas com normas, mas com pessoas dotadas de historicidade, memória e direito à existência plena.

A pedagogia de bell hooks (2021) orienta um ensino libertador, que reconhece a subjetividade discente e promove consciência crítica como ferramenta de emancipação.

LEI Nº 10.639/2003 COMO MARCO EPISTEMOLÓGICO E JURÍDICO

A Lei nº 10.639/2003, ao alterar a Lei de Diretrizes e Bases, inaugura um paradigma normativo que exige reconfiguração curricular ampla. Seu alcance não se limita à educação básica; impõe-se também às faculdades de Direito, enquanto instituições produtoras de pensamento social e jurídico.

A hermenêutica constitucional antirracista, como propõe Wallace Corbo (2021), exige interpretar o Direito sob o prisma da igualdade substancial, reconhecendo a raça como categoria jurídica material.

A presença inequívoca desses indicadores estatísticos, reiterados por diversas instituições de pesquisa e órgãos governamentais, não pode ser compreendida como meros reflexos inerciais de uma sociedade desigual, mas como resultado de uma arquitetura histórica pensada para produzir e reproduzir hierarquias raciais e sociais. O Direito, ao se pretender técnica neutra e ferramenta universal de pacificação social, mascara as estruturas que

asseguram a supremacia de determinadas categorias sociais em detrimento de outras. Ao repetir esse modelo sem questionamento, a academia jurídica transforma-se em fiadora silenciosa da manutenção da desigualdade, conferindo legitimidade epistemológica a um projeto político de exclusão.

É preciso reconhecer que a universidade, longe de ser um espaço neutro de transmissão do conhecimento, constitui arena de disputa simbólica e material, onde projetos civilizatórios são validados ou recusados. O ambiente jurídico universitário, em particular, guarda traços evidentes de elitização histórica – traços que se atualizam e sofisticam ao longo do tempo. A composição racial de seu corpo discente e docente, a dificuldade de acesso aos programas de pós-graduação, a raridade de professores negros em posições de destaque, tudo isso aponta para uma lógica institucional que opera com filtros racializados, ora explícitos, ora sutilmente travestidos de critérios de “excelência” e “meritocracia”. Aquelas poucas exceções que rompem essa barreira não são a prova de uma democratização em curso, mas testemunho das resistências individuais diante de uma estrutura que, em sua essência, permanece excludente.

A crítica a essa estrutura não se traduz em mera reivindicação identitária, como frequentemente alegam os defensores do status quo, mas em exigência democrática e ética. A democracia não se mede apenas por eleições periódicas e cláusulas constitucionais abstratas, mas pela capacidade de assegurar a participação equânime de todos os seus sujeitos em espaços de poder e decisão. Uma democracia que impede a entrada de corpos negros no campo jurídico, que não reconhece suas epistemologias, que os concebe primordialmente como objeto do sistema penal, e não como produtores de ciência, opinião e jurisprudência, é democracia mutilada, limitada, incapaz de realizar plenamente seus próprios fundamentos normativos.

Nesse cenário, a implementação efetiva da Lei 10.639/2003 no ensino jurídico assume caráter de urgência civilizatória. Não se trata apenas de incluir conteúdos afro-brasileiros de forma superficial ou episódica, como quem cumpre formalidade administrativa. Trata-se de revolução paradigmática que exige reconhecimento da centralidade da experiência negra na formação do Estado brasileiro. A escravidão, afinal, não foi episódio colateral da história nacional;

foi seu eixo estruturante. A abolição incompleta, marcada pela ausência de reparação econômica, territorial, educacional e simbólica, consolidou um modelo de cidadania seletiva, no qual pessoas negras ingressam no universo jurídico pela porta da criminalização, e raramente pela via da participação institucional.

A universidade não pode permanecer indiferente a essa realidade sem que sua legitimidade seja moralmente questionada. Se a função social da educação – especialmente da educação jurídica – é formar sujeitos capazes de pensar, interpretar e transformar o mundo, então o silêncio acadêmico diante da violência racial constitui cumplicidade. Pior: representa ato de desumanização intelectual que reafirma a posição subalterna atribuída ao povo negro desde o período colonial. A história do pensamento brasileiro demonstra que ideias não são fortuitas; elas obedecem a projetos, interesses e disputas. O apagamento das epistemologias negras, portanto, não é descuido; é estratégia.

Não basta, porém, denunciar. É preciso construir caminhos. A reconfiguração do ensino jurídico passa pela desconstrução dos mitos fundadores da identidade acadêmica brasileira: o mito da neutralidade, o mito da universalidade europeizante, o mito do mérito desvinculado das condições históricas de possibilidade. Requer igualmente ruptura com a ideia de que conhecimento válido é aquele produzido apenas em molduras ocidentais. As epistemologias africanas e afro-diaspóricas oferecem formas outras de conceber justiça, comunidade, equilíbrio e humanidade, desafiando a rigidez dogmática que caracteriza o modelo jurídico dominante.

O terreiro, o quilombo, a roda de capoeira, a irmandade religiosa, a comunidade periférica e as redes de solidariedade negra têm produzido ao longo dos séculos concepções sofisticadas de ordem, reparação e dignidade, ainda que não reconhecidas como jurídicas pelos cânones tradicionais. Há, nesses espaços, noções de justiça restaurativa, ética comunitária e solidariedade intergeracional que, se incorporadas ao ensino jurídico, enriqueceriam a teoria e a prática profissional. Esse reconhecimento não é concessão, mas correção histórica. O avanço teórico do Direito requer que as instituições deixem de olhar para o povo negro como objeto de controle e passem a reconhecê-lo como fonte legítima de saber e referência civilizatória.

A resistência a essa transformação, entretanto, permanece forte. Ela se manifesta não apenas em discursos abertamente contrários à agenda antirracista, mas também em gestos burocráticos, silêncios administrativos e políticas pedagógicas que dificultam a transversalidade do tema. Ocorre que a estrutura acadêmica, ao se proteger contra a inserção plena da Lei 10.639/2003, revela sua fragilidade. Um ordenamento jurídico que se pretenda democrático e antidiscriminatório deveria liderar esse movimento de renovação; no entanto, encontra-se, muitas vezes, entre os últimos setores a reconhecê-lo.

Ao problematizar esse estado de coisas, não se busca qualquer forma de antagonismo improdutivo. A crítica aqui proposta é convite à reflexão e à reconstrução. O Brasil atravessa um momento histórico em que a disputa por narrativas, direitos e espaços é intensa, e os efeitos da desigualdade se mostram cada vez mais violentos e evidentes. O Direito pode desempenhar papel crucial nesse processo, assumindo-se como instrumento de reparação e equidade, ou pode seguir legitimando desigualdades, tornando-se agente de profunda erosão democrática. O caminho a ser trilhado dependerá, em larga medida, da capacidade das instituições formadoras de romper com a inércia histórica e abraçar plenamente o compromisso com a justiça racial.

Se a educação é, como afirma Paulo Freire, prática de liberdade, então a educação jurídica deve ser, inevitavelmente, prática de emancipação racial. Nada pode ser mais antijurídico do que um sistema de ensino que reproduz desigualdade; nada pode ser mais antidemocrático do que uma formação que nega humanidade a corpos específicos; nada pode ser mais antiético do que perpetuar uma tradição jurídica que, ao invés de garantir direitos, silencia vozes. Que o ensino jurídico brasileiro tenha, enfim, a coragem de olhar-se no espelho da história e decidir em qual lado da justiça deseja permanecer.

Decisões que tentaram equiparar sacrifícios rituais de religiões afro-brasileiras à crueldade animal foram revertidas pelo STF, que reconheceu o valor constitucional da cultura afro-religiosa (ADI 4439, 2019).

Este julgamento indica que o constitucionalismo brasileiro não pode ser lido sem compreender matriz afro-civilizatória.

Em 2022, tribunais brasileiros reafirmaram a licitude da busca pessoal com base em “atitude suspeita”, frequentemente entendida como corpo negro em espaço de privilégio branco. Tais decisões revelam que o Direito continua a racializar corpos.

O STF (ADPF 186) reconheceu constitucionalidade das cotas raciais, afirmando que igualdade material é imperativo constitucional. Trata-se de vitória hermenêutica afro-jurídica que precisa ser absorvida na formação jurídica.

MEMÓRIA, JUSTIÇA E REPARAÇÃO ACADÊMICA

O Direito, quando assume o compromisso com a memória, converte-a em ferramenta de justiça transicional. Da mesma maneira que se reconhece o dever de memória no enfrentamento ao Holocausto, deve-se reconhecer o dever de memória da escravidão, cuja duração e brutalidade marcaram indelevelmente o imaginário jurídico brasileiro.

A reparação não se faz apenas por meio de políticas materiais, mas pela rearticulação simbólica da verdade histórica e pela reconstrução da dignidade epistemológica do povo negro. A universidade não pode ser apenas espaço de reprodução colonial; deve ser instância de insurgência, reconstrução e cura histórica.

A consolidação do ensino jurídico brasileiro como espaço produtor e reproduzidor de hierarquias sociais não pode ser analisada senão à luz da conformação histórica de um país cuja fundação jurídica repousou sobre a exclusão sistemática da população negra e sobre o apagamento deliberado de suas experiências civilizatórias. A genealogia do Direito nacional revela um pacto silencioso – e ao mesmo tempo ruidoso, quando observado criticamente – com a manutenção de estruturas coloniais que naturalizam a desigualdade e modulam a compreensão do que se entende por sujeito de direitos. A formação jurídica, portanto, não é apenas lócus de transmissão técnica, mas território simbólico onde narrativas de humanidade e subumanização se articulam, legitimando ou deslegitimando corpos, saberes e presenças.

A negligência histórica com a produção intelectual negra e com a reflexão crítica acerca da racialidade constitui mais do que omissão curricular: traduz um mecanismo de controle epistemológico que opera como dimensão sofisticada do racismo institucional. A manutenção de currículos monocromáticos, que celebram tradições europeias sob o signo de universalidade, constitui dispositivo de violência epistêmica que impede o reconhecimento da pluralidade de matrizes jurídicas que formam o Brasil. A ausência de epistemologias negras, indígenas e afro-diáspóricas não é fruto da falta de material, mas expressão de uma política ativa de invisibilização que busca perpetuar o mito da neutralidade jurídica enquanto protege privilégios históricos racialmente marcados.

Não há neutralidade possível no campo jurídico quando o próprio Estado foi estruturado para garantir privilégios raciais e econômicos às elites coloniais e pós-coloniais, instituindo uma lógica seletiva de reconhecimento e dignidade. A crença no mito da imparcialidade e no suposto universalismo racionalista do Direito produz operadores insensíveis às formas como a raça estrutura as interações jurídicas cotidianas, não apenas nos tribunais, mas nas delegacias, nos conselhos profissionais, nas salas de aula e nos espaços de formulação normativa. Assim, a formação de juristas alheios às dinâmicas raciais não constitui acaso, mas estratégia que assegura a perpetuação do status quo.

Em tal cenário, a Lei 10.639/2003 não surge como uma concessão governamental eventual, mas como ruptura normativa de natureza paradigmática, destinada a subverter o ciclo histórico de exclusões. Ela inaugura, no campo da educação, a exigência de que a memória negra seja resgatada não como objeto folclórico, mas como fundamento constitutivo da identidade nacional e do próprio ideal democrático. Sua implementação, sobretudo na seara jurídica, deve ser compreendida como imperativo ético-jurídico que busca confrontar o pacto do silêncio racial que por décadas e séculos se cristalizou nos corredores acadêmicos e judiciais. A resistência à sua efetivação revela o desconforto de instituições que ainda operam sob o imaginário eurocêntrico, receosas de abrir espaço para vozes historicamente reprimidas.

O desafio que se impõe ao ensino jurídico é o de desmontar as arquiteturas do esquecimento e reinstalar a verdade histórica como eixo da formação profis-

sional. O Direito, enquanto tecnologia de poder, organiza o imaginário social sobre o que é justo, legítimo e desejável; logo, se sua matriz permanece alheia às dores e às contribuições da população negra, perpetua-se um projeto de país que normaliza desigualdades e naturaliza injustiças. A presença de autores negros na bibliografia obrigatória não é gesto retórico, mas rearranjo ontológico: desloca o centro da racionalidade jurídica, convidando-o à escuta de mundos até então silenciados. A incorporação de perspectivas críticas, afro-centradas e decoloniais não significa negar o pensamento europeu, mas libertá-lo do lugar de monopólio epistemológico, abrindo espaço para ecologia de saberes que enriquece a compreensão do fenômeno jurídico e fortalece a atuação ética dos futuros operadores do Direito.

Além disso, a presença de narrativas negras na formação jurídica opera como mecanismo pedagógico de reparação histórica. A escravidão não foi apenas regime econômico, mas regime jurídico legitimado por decretos, ordenações e códigos; portanto, a descolonização do Direito exige a descolonização da memória jurídica. Não se trata de resgatar o passado por saudosismo histórico, mas de compreender sua permanência como força determinante no presente. A violência policial que vitima jovens negros, a seletividade penal, a desigualdade no acesso à magistratura, a naturalização da pobreza negra, tudo isso é expressão contínua de uma estrutura jurídica que nunca rompeu integralmente com sua matriz escravocrata.

Nesse sentido, o combate ao racismo jurídico não se limita à denúncia das práticas discriminatórias explícitas; inclui o desmonte dos dispositivos simbólicos que reproduzem desigualdades sob a aparência de neutralidade. A retórica da meritocracia jurídica, que insiste em ignorar o impacto da violência racial estrutural na trajetória acadêmica e profissional, revela-se não como ideal de justiça, mas como mecanismo de culpabilização dos oprimidos e de autopreservação das elites. Ao exigir “mérito” sem considerar o ponto de partida assimetricamente distribuído, tal discurso obscurece injustiças históricas e atribui fracasso individual àquilo que é, antes, fracasso civilizatório.

O exame crítico do ensino jurídico revela que a inobservância da Lei 10.639/2003 perpetua o epistemicídio jurídico (Santos, 2007). Estudos empí-

ricos em universidades brasileiras (CORBO, 2021) mostram que mais de 80% dos cursos de Direito não incluem disciplinas sobre relações raciais, mesmo sendo tema constitucional transversal (arts. 3º, 5º e 170 da CF/88).

Além disso, decisões judiciais emblemáticas reforçam estereótipos raciais, como: os julgados que validam busca pessoal baseada na “aparência suspeita”; as decisões que criminalizam manifestações de matriz africana e a jurisprudência sobre genocídio da juventude negra tratada como problema de segurança, e não de direitos humanos.

Essa realidade evidencia que não basta inserir conteúdos; é necessário resignificar o modo de pensar o Direito.

A hermenêutica constitucional antirracista (CORBO, 2021) propõe que a interpretação jurídica incorpore: a leitura histórica da desigualdade racial, o reconhecimento jurídico da memória negra como patrimônio civilizatório e o combate às práticas judiciais racialmente enviesadas.

CONCLUSÃO

A educação jurídica brasileira encontra-se diante de encruzilhada histórica: permanecer como aparelho reprodutor do racismo estrutural, ou transformar-se em espaço de memória, justiça e emancipação. A Lei nº 10.639/2003 impõe-se como paradigma ético, político e epistêmico, convocando as instituições jurídicas a romper com o projeto civilizatório colonial e inaugurar uma pedagogia da justiça racial.

A construção de um Direito verdadeiramente democrático exige que se abandone a fantasia da neutralidade e se reconheça, com coragem hermenêutica, que a luta contra o racismo é o fundamento de uma sociedade plural, justa e constitucionalmente comprometida com a dignidade humana.

Educar, neste contexto, é um ato político — e, sobretudo, um ato de reparação histórica.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394/1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2003.

CORBO, Wallace. **Hermenêutica constitucional antirracista**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2021.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: SILVA, Luiz Antônio Machado da (org.). **Sociologia do negro brasileiro**. Rio de Janeiro: Zahar, 1988. p. 27-52.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MOREIRA, Adilson José. **Racismo recreativo**. São Paulo: Jandaíra, 2020.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

NASCIMENTO, Beatriz. **Beatriz Nascimento: escravidão, racismo e direitos humanos**. São Paulo: Zahar, 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 63, p. 7-46, 2002.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 78, p. 3-46, 2007.

CAPÍTULO 7

OS INDÍGENAS TABAJARA DA PARAIBA NA LUTA PELO TERRITÓRIO NA PRESERVAÇÃO DA SUA CULTURA TRADICIONAL

Maria de Lourdes Soares

Maria José das Neves Silva

Camila de Lourdes das Neves Silva Silvestre

Lenice Ribeiro Marinho

Doi: 10.48209/978-65-5417-612-7

Resumo: Na Paraíba, os povos indígenas Tabajara e Potiguara habitam o litoral, com os Potiguara concentrados no litoral norte, com população de 20 mil habitantes, e os Tabajara no litoral sul, com pouco mais de 1.000 indígenas. Este estudo busca compreender a presença desses povos na região desde antes da fundação da capitania no século XVI, focando especialmente na etnia Tabajara que, na época, contava com cerca de 6 mil indivíduos ocupando o litoral e fundando aldeias como Alhandra e Taquara, pesquisa realizada através de revisão de literatura e dados bibliográficos. O termo “Tabajara” era uma categoria do tupi que designava grupos com os quais se poderiam estabelecer relações de reciprocidade ou guerra. No século XVI, os Tabajara aliaram-se aos colonizadores portugueses, contribuindo para a fundação da Capitania da Paraíba. Mesmo enfrentando perseguições e dizimações, os indígenas continuam a ser uma matriz étnica importante na população brasileira. Hoje, a identidade e ancestralidade tabajara são reivindicadas por grupos nos estados da Paraíba, Ceará e Piauí. No entanto, a maioria das terras ainda pertence usineiros, granjeiros, hoteleiros e assentamentos agrários. O estudo lançou luz sobre essa realidade, em especial das reivindicações territoriais desses povos e da preservação cultural. O destaque é para a urgência de abordagens socioeducativas para a valorização e preservação da cultura indígena, visando maior compreensão e respeito pela identidade tabajara e potiguara.

Palavras-Chave: Ressignificação. Identidade Étnica. Resistência cultural.

INTRODUÇÃO

O povo indígena Tabajara habitou o litoral do Brasil, no trecho entre a ilha de Itamaracá e a foz do rio Paraíba. No século XVI, aliado aos colonizadores portugueses, na Capitania de Pernambuco, fundaram a Capitania da Parahyba do Norte. Como recompensa pelos serviços prestados à Coroa Portuguesa nas guerras de conquista, o Povo Tabajara em 1614 foi aldeado na sesmaria da Jacoca, região do Litoral Sul da Paraíba (Tavares, 1910; Gonçalves, 2007).

No século XIX, a mistura interétnica e civilidade foram os axiomas utilizados para justificar a política de extinção e expropriação das terras dos aldeamentos do Nordeste, pois os índios aldeados, “confundidos na massa da população civilizada” de miscigenados, deixaram de ser considerados índios e passam a ser chamados de caboclos (Cunha, 1992, p. 145). E, assim, perderam seus direitos territoriais, baseados no instituto do Indigenato.

No Período de formação do Estado-nação brasileiro, reformas estruturais contribuíram com a extinção dos aldeamentos (Carvalho, 2012), como da promulgação da Lei de Terras de 1850 e do seu regulamento, o Decreto Imperial nº1.318 de 1854 (Farias; Barcellos, 2015). A Lei de Terras, criada para ordenação territorial e instituição do mercado de terras no Brasil, transforma a terra em mercadoria e fixa seus preços em valores altos, dificultando a aquisição agrária para brancos pobres, negros libertos e índios, transformando esse contingente em reserva substituta da mão-de-obra escrava, logo forçada a existência vulnerável como “moradores de condição” nas terras dos latifúndios (Marques, 2015, p.242).

O Decreto Imperial nº1.318 criou a Repartição Geral das Terras Públicas (RGTP), unidade administrativa com atribuições de descrever e dividir as terras devolutas. Quando o aldeamento da Jacoca foi extinto, pois no ano de 1866, parte de suas terras foram repartidas e regulamentadas em 58 lotes individuais para índios aptos a receber um pedaço de terra e outra parte declaradas devolutas, vendidas aos latifundiários locais (Marques, 2015).

Assim, no século XIX, a expropriação territorial sofrida por esses grupos foi o ponto chave para o não reconhecimento da etnicidade. Documentos da

época registram a não presença de “índios puros” Tabajara na sesmaria da Jacoca, por encontrarem nas ocupações territoriais lavouras em espaços de caça, pesca e coleta na região da sesmaria. E os indígenas sequer foram indenizados por suas casas e lavouras e ficaram de fora de seus lotes que foram para repartição (Palitot, 2013).

Processo de “desaparecimento”, iniciado no século XVIII com a instituição do Diretório dos Índios, que culminou com a expropriação do território Tabajara, com negação de sua identidade e silenciamento das suas demandas étnicas a partir do século XIX. O povo Tabajara ficou disperso ocupando partes do seu território tradicional como pequeno proprietário de terra, posseiro ou morador de condição, nos latifúndios que se formaram na região.

A partir de 1976, foi registrado aproximadamente 750 Tabajara, vivendo em terras da reforma agrária, compartilhada pacificamente com agricultores familiares e outros não aldeados vivendo em bairros periféricos da capital.

Em 2006, documentos comprovaram a identidade Tabajara a partir da demarcação do local de origem, o Sítio dos Caboclos e da memória armazenada nos “troncos velhos”, “atuais indígenas remanescentes da região central da sesmaria da Jacoca” (Farias; Barcellos, 2015, p. 111). Quando o grupo assumiu sua identidade de etnônimo tabajara iniciando sua organização pela retomada do seu território.

Vale ressaltar que, como os demais indígenas brasileiros, as maiores questões enfrentadas pelos indígenas paraibanos estão relacionadas a reconquista de suas identidades, a apropriação dos seus territórios de vivência e o aldeamento com proteção de políticas afirmativas para promoção de igualdade de oportunidades na estrutura socioeconômica. O território que não se restringe apenas a posse da terra, mas envolve também a autonomia política, jurídica, gestão e controle sobre todos os recursos, no interior dos seus espaços territoriais, como hídricos, agro florísticos, agro faunísticos, minerais, entre outros.

Para combater a desinformações e deformação da cultura indígena que vem ocasionando e fortalecendo preconceitos e exclusão (GERSEM, 2006), estudos e eventos, em parcerias com os povos originários vêm intensificando práticas educativas de ciência e de arte no sentido de contribuir com o processo

de conhecimento e reorganização interna dos indígenas. promovendo o diálogo intercultural entre indígenas e sociedade global, particularmente grupos organizados e intelectuais voltados para conhecimento e defesa desses povos e sua relação com a sociedade em geral.

Diante da realidade dos povos indígenas da Paraíba, em particular o Povo Tabajara, através de pesquisas, estudos realizados através de levantamentos bibliográficos e documentais, o objetivo deste trabalho é mostrar com o povo Tabajara da Paraíba na sua história em busca de garantir seu território de vivência e preservar sua cultura, seu modo de vida, saúde e de bem-estar. Trabalhos realizados com universidades e faculdades, como Universidade Federal da Paraíba, em específico, o Centro de Educação e o Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, nos seus grupos de pesquisa, disciplinas e grupos de trabalho que possam abrir espaços para a temática dos Povos Originários e Comunidades Tradicionais, em especial as indígenas. Nesse sentido desenvolvendo estudos e atividades de promoção do diálogo entre intelectuais, povos indígenas, estudantes das universidades e de escolas públicas e comunidade no sentido de contribuir com o conhecimento e a preservação da cultura e das tradições desse povo.

OS INDÍGENAS TABAJARA E A PRESERVAÇÃO DE SUA CULTURA TRADICIONAL

Desde o período do Brasil colônia o povo Tabajara foi marcado por processos históricos de luta pela terra e retomada da identidade indígena, enfrentando conflitos nas sucessivas migrações. Na época da fundação da Paraíba, a etnia Tabajara era formada por aproximadamente 6 mil indígenas que ocupavam o litoral do Estado e fundaram as aldeias de Alhandra e Taquara. Segundo Grondin (2018) a resistência dos povos originários no Nordeste, ocorrida entre 1586 e 1599, culminou em diferentes processos de resistência iniciados com a criação das capitanias hereditárias em 1535.

Em 1536, o esforço de ocupar duas capitanias, onde atualmente estão localizados os estados da Paraíba, Rio Grande do Norte, Ceará e Maranhão, foi um fracasso. Pois, os portugueses, chegaram em dez navios que conduziam

900 soldados, para fundar uma colônia na foz do Rio Grande, onde atualmente localiza-se o Município de Natal, Estado do Rio Grande do Norte, expulsando os indígenas Potiguaras com dezenas de baixas. As reações indígenas aos brancos não cessaram até que, em 1598, com sinais de cansaço, resolveram pedir ‘acordo de paz’ que, como sempre, representou na morte dos mais fracos, pois foram traídos pelos portugueses que encurralaram os sobreviventes Potiguaras, na chamada ‘Baía da Traição’ (Grondin, 2018).

Barcellos (2017) coloca que, no século XVI as nações indígenas no estado da Paraíba totalizavam 18 povos, com mais de 100.000 indígenas. Atualmente, restam apenas duas etnias: uma no litoral Norte, os Potiguara, com aproximadamente 20.000 indígenas, e outra no litoral Sul, os Tabajaras, com cerca de 1.000 pessoas. Pois, o passar dos séculos foi áspero para esses povos expropriados de seus territórios para devastação dos recursos naturais.

Desterritorializados há mais de dois séculos, os indígenas viveram em condições supostamente inadequadas para afirmação de sua cultura diferenciadora. Pois, seu patrimônio cultural foi necessariamente marcado por diferentes fluxos e tradições culturais. “A política indigenista oficial exige demarcar descontinuidades culturais em face das regionais e, assim, o processo de territorialização ganha características bem distintas do que ocorreu nas missões religiosas” (Oliveira, 2016, p. 208-209).

Em 1614, o Capitão-Mor da Paraíba doou aos Tabajaras que lutaram a favor dos portugueses, contra os Potiguaras, três sesmarias que iam do rio Gramame até o rio Abiaí, no Litoral Sul da Paraíba.

Em 1865 indígenas aldeados nas terras conhecidas como Sítio dos Caboclos tentavam a reconstrução social, cultural e político étnica. Identidade que tinha a terra como base física e geográfica do povo Tabajara. Processo reivindicatório de demarcação do território com recursos da união, particularmente colocando a aquisição de seis hectares, como medida de extrema e urgente necessidade para fincar as raízes na terra.

No século XVIII, no período pombalino (Mura et al., 2010), a instituição do Diretório dos Índios, entre outras medidas, estimulou o casamento entre brancos e índios, com a instalação de brancos nas terras indígenas por arrenda-

mentos, com o intuito de alterar as características físicas dos índios e acelerar sua “civilização” (Arruti, 2006). Em meados do século XIX, a mistura interétnica estimulada por legislação foi o axioma utilizado para justificar a extinção e expropriação das terras dos aldeamentos do Nordeste. Sob a máxima de que os índios aldeados estavam “confundidos na massa da população civilizada”, pois devido à miscigenação, haviam deixado de ser índios, passando a ser chamados de caboclos. Uma forma de cessar seus direitos territoriais, baseados no instituto do indigenato (Cunha, 1992, p. 145). Período caracterizado como de formação do Estado-nação brasileiro, pela série de reformas estruturais realizadas (Carvalho, 2012).

A Lei de Terras regulamentou a ordenação territorial e instituiu o mercado de terras no Brasil, transformando a terra em mercadoria e fixando seus preços em valores suficientemente altos, dificultando a aquisição agrária para brancos pobres, negros libertos e índios. Situação que resultou na transformação dessas populações em contingente de reserva substituta da mão-de-obra escrava que estava em processo de abolição. Grupos que foram forçados a uma existência vulnerável como “moradores de condição” nas terras dos latifúndios (Marques, 2015, p.242).

O aldeamento da Jacoca como um dos aldeamentos extintos no ano de 1866, com parte de suas terras repartidas em 58 lotes individuais entre os índios aptos a receber um pedaço de terra, regulamentada (Marques, 2015) e o restante das terras foram declaradas devolutas e vendidas aos latifundiários locais. Imperioso abordar que a questão da definição da identidade indígena foi utilizada como axioma para a expropriação territorial sofrida por esses grupos no século XIX. Século em que as políticas governamentais prejudicavam os interesses indígenas, como a promulgação da Lei de Terras de 1850 e seu regulamento com o Decreto Imperial nº 1.318 de 1854 (Farias; Barcellos, 2015), que criou a Repartição Geral das Terras Públicas (RGTP), unidade administrativa que tinha entre suas atribuições a de descrever e dividir as terras devolutas (Silva).

Processo histórico que levou a extinção dos aldeamentos do povo Tabajara, pois foram expulsos do seu habitat natural, onde cotidianamente buscavam os recursos para manutenção de sua vida e de sua cultura.

Considerados extintos pela população paraibana, pela elite imperial brasileira, através dos aparelhos ideológicos estatais, engendrou um processo perverso de destruição da língua, dos hábitos e dos costumes, dos relacionamentos e das espiritualidades desses povos (Barcellos e Farias, 2015). Genocídio ou melhor etnocídio desse povos em seus corpos e em seu espírito, ou seja, extermínio das ações nas práticas educativas e culturais transmitidas há séculos (Clastres, 1982).

As investidas contra os povos indígenas ao longo do litoral do território paraibano silenciaram o povo tabajara ao ponto de serem considerados extintos por mais de cem anos, para a sociedade nordestina e nacional, sobrevivendo tentando guardar seu cotidiano vivido (Carnoy, 1990).

Com suas terras usurpadas secularmente pela opressão historicamente constituída e institucionalizada pelos grupos sociais dominantes, os indígenas que estavam dispersos em localidades onde se concentrava famílias de baixa renda, na Microrregião Litoral Sul da Paraíba, como Alhandra, Pitimbu e Conde, além de bairros periféricos dos municípios da Grande João Pessoa, Bayeux e Santa Rita, buscam o território representativo dos Tabajara.

A REORGANIZAÇÃO ÉTNICA DO POVO TABAJARA DA PARAÍBA

Em 1910, o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), criado para proteger e amparar os povos indígenas (Grünwald, 2005), possibilita a expulsão dos indígenas em meados do século XIX de seu habitat natural, dos seus locais sagrados, do contato com mãe natureza. Possibilitou a disputa do território Tabajara com latifundiários da monocultura de cana-de açúcar e por fazendeiro a área. E Família Lundgren, instalada em Pernambuco, que iniciava grande império na Paraíba, tendo a indústria têxtil como principal fonte de riqueza e desenvolvimento (Barcellos, 2012. Poutignat e Streiff-Fenart (1998, p. 142) colocam que o ponto chave de questionamento da etnicidade, do “poder de nomear”, da não existência de índios na sesmaria da Jacoca, foi a substituição de espaços de caça, de pesca e de coleta na região da sesmaria, por lavouras. Mas, documentos compilados por Palitot (2013) registra não apenas a presença de índios “puros” na Jacoca, ocupando partes do seu território tradicional, como também

dispersados, como pequenos proprietários de terra, como posseiros ou como moradores de condição nos latifúndios que se formaram na região.

Em 1976, a etnia indígena com cerca de 750 pessoas que se instalaram em única aldeia remanescente dos Tabajara, cujo território possuía cerca de 10 mil hectares, segundo Conselho Indigenista Missionário (CIMI, 2013). Local que se tornou palco de disputa por território, envolvendo etnia indígena Tabajara, agricultores familiares de assentamentos de reforma agrária e o Grupo Elizabeth, que instalava fábrica de cimento na região. Processo de identidade étnica e cultural dos indígenas Tabajara relacionado busca pelas.

O povo Tabajara, embora constitucionalizados desde 1934 dos direitos indígenas sempre encontraram entraves para a sua efetivação. Com a Convenção nº 169 da OIT e a Constituição Brasileira de 1988, fundamentando a proteção dos povos indígenas no Brasil, estabelecendo direitos como à terra, autodeterminação e participação em decisões expandiram o escopo dos direitos étnicos. Arruti (2006) comenta os “direitos étnicos”, possibilitaram a reivindicação dos direitos territoriais, com autonomia jurídica e política dos sujeitos que invocam tratamento diferenciado nas políticas públicas.

Em 2002, a ratificou dos direitos dos Povos Indígenas e Tribais, através do Decreto Legislativo nº 143/2002, reconhecendo e protege os direitos desses povos na sua organização social, costumes, línguas, crenças, tradições e o direito à terra, fortalece a consciência da identidade indígena como critério de reconhecimento destes grupos como tal, muda o paradigma na década de 1980 no que tange à proteção dos povos indígenas. Pois, as legislações nacionais e internacionais, cristalizada na promulgação da Constituição Federal de 1988, em seu art. 231 consagrou as culturas e modos de vida indígenas como legítimos e dignos de proteção constitucional e na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais (1989) defini a autoidentificação indígena como critério fundamental para o reconhecimento jurídico dos destinatários da Convenção, com a Resolução nº 4/2021 atingindo o núcleo essencial dos direitos fundamentais consagrados no art. 231 da CF/88, após 15 anos em processo de reorganização étnica fundaram aldeias e retornando território tradicional em alguns espaços antes ocupados por não-índios.

Três aldeias no território da antiga Jacoca, próximas umas das outras, mas não contínuas, a Aldeia Barra de Gramame, a Aldeia Vitória e a Aldeia Nova Conquista. Enquanto a Barra de Gramame e a Vitória, com estrutura de aldeia, com várias famílias habitando as localidades e a Aldeia Nova Conquista sendo “levantada”, careçam de estruturas básicas como água e energia elétrica, dificultando ou impossibilitando o retorno e territorialização de número maior de famílias, embora algumas permanentemente assentadas.

Nas últimas décadas grupos indígenas do Nordeste retomam a busca por seu reconhecimento oficial, o povo Tabajara luta pela sua visibilidade e reconhecimento pelos órgãos governamentais e por toda a sociedade. Nesse contexto, a Aldeia Nova Conquista não conseguiu inserir suas famílias no cadastro do Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI/PB), sob o argumento de que os indígenas dessa aldeia seriam desaldeados, impossibilitando o acesso à política de vacinação indígena contra a COVID-19.

Segundo Palitot (2010, p. 335), “os grupos [indígenas] devem se adequar a determinados padrões” para serem reconhecidos e acessarem as políticas públicas diferenciadas destinadas a esses grupos étnicos. Como as famílias Tabajaras que se encontram em situação de diáspora. Os Tabajara da Paraíba reiniciaram seu engajamento etnopolítico buscando a retomada territorial e a reinvenção étnica-cultural, particularmente tendo como Agente orgânico desse processo o jovem Tabajara Ednaldo dos Santos Silva, hoje cacique geral (Barcellos; Farias, 2014).

Território da ética indígena, de interação com o mundo natural, com meio ambiente e os recursos naturais. Terra sagrada, não como realidade intocada, mas para manutenção da vida que advém da relação com o meio ambiente, de onde se tira o alimento necessário e a proteção contra as enfermidades, um cenário de espiritualidade, de arrolamento do povo indígena.

Em 2006, documentos provavam a identidade Tabajara a partir do local de origem do grupo, o Sítio dos Caboclos, localizado na região de demarcação dos lotes (Farias; Barcellos, 2015) e memória armazenada nos “troncos velhos”, segundo a qual os “atuais indígenas são remanescentes da região central da sesmaria da Jacoca” (Farias; Barcellos, 2015, p. 111). Com possibilidades de o

Grupo assumir sua identidade sob o etnônimo Tabajara fortaleceu sua organização pela retomada do seu território, saindo da condição genérica e estigmatizada de “caboclos”. Reiniciam o movimento de emergência étnica Tabajara, baseado em estudos técnicos e levantamentos de documentação histórica e na mobilização do povo para buscar a demarcação de Território, com a adesão dos Jovens indígenas Tabajara.

Retomada territorial e afirmação étnico assentada em dados de informações e conhecimentos que resultaram no Relatório de fundamentação antropológica de caracterização da ocupação territorial dos Tabajara no Litoral Sul da Paraíba e instrução Técnica Executiva nº 34/DAF/2009 com utilização do programa ArcGis e do Google Earth, na produção dos mapas. Em 2006, agricultores e indígenas uniram forças para resistir a possibilidade de implantação de empreendimentos que modificaria a forma tradicional de ocupação do território, além de gerar impactos ao meio ambiente e na qualidade de vida da população.

Quando os Tabajaras formaram parcerias com órgãos indigenistas: Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI), Conselho Indigenista Missionário-(CIMI), Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo (Apoiname), Conselho Nacional de Política Indigenista (CNPI). E também contaram com apoio da Universidade Federal e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. E o cacique Tabajara Ednaldo dos Santos Silva reiterou que o território onde viveram e foram enterados os antepassados e outros povos era pertencente aos Tabajara e seria retomado. Pois, segundo a Fundação Nacional do Índio (Funai), o Conselho Missionário Indigenista (Cimi), a Associação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo (Apoiname), a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), veiculado pela Comissão Pastoral da Terra (CPT), o território tradicionalmente ocupado pelos Tabajaras, onde convivem mais de 1.500 famílias de agricultores assentadas pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), desde década de 1970, era deles.

No início do século XXI, em razão da possibilidade dos Tabajara pagarem ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) o chão

que, por direito era deles, suscitou conflitos e avanços no litoral sul, relativos à questão da territorialidade (Freire, 1997; 2014).

Agricultores e indígenas sofreram pressão para desocupação da terra para instalação de fábrica de cimentos da Empresa Elizabeth Cimentos, que possuía outras empresas no ramo de cerâmica e mineração, especificamente no assentamento João Gomes (implantado pelo INCRA em 1976). E os aldeados foram pressionados a vender suas terras, sob ameaça de desapropriação. A especulação sobre os imóveis rurais foi tanta que glebas compradas por R\$ 15 mil à fábrica, teve oferta de R\$ 400 mil. Sendo três lotes, somando 115 hectares, foram vendidos para a empresa Cerâmica Elizabeth, com o apoio da Prefeitura da cidade de Alhandra, para construir fábrica de cimento.

Sob pressão, os indígenas permaneceram no local da ocupação até o dia em que dois lotes do assentamento João Gomes foram cercados pela Polícia Militar (PM), Cavalaria, Batalhão de Choque e Corpo de Bombeiros. Grupos de mais de 200 policiais fortemente armados, encapuzados e sem identificação, de acordo com o blog Combate Racismo Ambiental e agentes policiais apoiavam a ação dos oficiais de justiça de cumprindo de ordem de desocupação da área.

Em 2013, na reorganização para reconhecimento das terras de ocupação tradicional os Tabajara, embasados em documentação da história da etnia, articularam alianças e fortaleceram seus rituais tradicionais que possibilitaram assentamentos de mais de 1.500 famílias, segundo dados de 2011 da Comissão Pastoral da Terra (CPT) em cerca de cinco mil hectares que produzia grande parte dos alimentos destinados às Centrais de Abastecimento (CEASAS) da região, além de empregar mais de dez mil pessoas na agricultura indicando para o reconhecimento desse povo.

Quando o cacique Edinaldo, para avançar na questão do reconhecimento oficial dos Tabajara enquanto etnia indígena, percorreu INCRA e Fundação Nacional do Índio (FUNAI), se reunindo com advogados e buscando aliados no movimento indígena e indigenista, especialmente.

Após muitas lutas pelo reconhecimento das terras indígenas estudos técnicos estimaram cerca de mil indígenas Tabajara vivendo em partes da periferia de João Pessoa e do Litoral Sul paraibano, especialmente nos

municípios do Conde, Pitimbu e Alhandra, lutando pela retomada e demarcação de seus territórios tradicionais após serem expulsos pelos colonizadores. Território que abrigava os primeiros assentamentos rurais de reforma agrária da Paraíba (Mucatu, Subaúma, APASA, Sede Velha, João Gomes e Andreza), espaço compartilhado por agricultores familiares e indígenas sem confrontos.

CONCLUSÃO

Os indígenas Tabajaras na Paraíba enfrentam desafios de disputa territorial, urbanização e luta por direitos, demonstrando resistência e revitalizando sua cultura e espiritualidade, buscando a regularização fundiária e o reconhecimento de sua ancestralidade. Eles mantêm aldeias e práticas culturais, como o ritual do Toré, e participam ativamente na sociedade, enquanto lutam contra a grilagem de terras e a negação de seus direitos. Lutam contra a ocupação e desmatamento de suas terras por empresas e particulares, o que gera impactos ambientais e sociais. A maioria dos indígenas da Paraíba vive em áreas urbanas, o que dificulta a manutenção de suas tradições e a garantia de direitos, como saúde e educação diferenciadas. Pois, segundo Barth (1969) grupo étnico constitui conjunto de atores que se autodeclaram como membros de uma comunidade que se remete a um passado comum.

A partir dessas bases comunidades étnicas e sociedades politicamente organizadas dos indígenas buscaram apoio de setores e de instituições sociais para a redescoberta da etnohistória e da cultura. Assim, de acordo com as novas situações do espaço intercultural, o povo indígena Tabajara da Paraíba têm nas suas raízes culturais a prática do respeito, o cuidado com os elementos da natureza, a confecção de artesanatos, as pinturas, os rituais, a religiosidade cristã e a espiritualidade tradicional. Estes entendidos no universo das relações com a mãe natureza e os valores culturais.

Processo histórico do povo Tabajara induz a retomada da identidade própria da cultura transmitida entre as gerações pela oralidade, embasada em rituais para celebrar momentos especiais, repletos de significações e ligados a religiosidade. Religiosidade fortemente expressa no Toré por colocar os indígenas em contato com seus ancestrais e seres encantados através d a relação ín-

timo com a mãe natureza. Ritual tradicional para celebrar momentos especiais, ligado à esfera religiosa.

Povo que tem uma economia diversificada, incluindo a venda de artesanato, atividades de construção, a migração para áreas urbanas em busca de trabalho como professores e servidores públicos. Eles também buscam resgatar a prática da agricultura de cereais, raízes, legumes, verduras e frutas em pequena escala, voltados a subsistência e para a venda do excedente da produção, particularmente de frutas e de verdura, no período de safra, especialmente à turistas a margem da rodovia PB-008, para obter alguns recursos financeiros. Também praticam a caça e a pesca de peixes diversos e crustáceos, particularmente camarões dos rios e do mar e a coleta de frutos coleta. A criação de animais também figura, são patos, galinhas, porcos e bovinos, assim como confecção de artesanato, a pintura e a práticas de rituais festivos cristãos e da espiritualidade tradicional. Embora a grilagem de terras e a falta de demarcação de suas áreas tradicionais afetem suas fontes de subsistência e o acesso a direitos básicos.

A conexão dos povos indígenas, especialmente os Tabajara na Paraíba, com a natureza e com uso racional de seus recursos emerge como um tema transversal crucial em sua cultura. Mantendo-se arraigados em práticas ancestrais, como cultivo de roças, caça e pesca, revelam um saber ambiental que transcende atividades rudimentares e incorpora elementos sagrados na sua relação com o meio ambiente.

Assim, o caráter devocional do universo indígena, entrelaçado com o meio ambiente, reflete imaginário subjetivo e racional, moldando identidade intrinsecamente ligada aos recursos naturais. Modo de vida não apenas reaviva e que preserva a história desses povos e serve de testemunho resiliente diante das repressões e preconceitos que continuam enfrentando.

Apesar das adversidades, os indígenas demonstram coragem e sabedoria ancestral de coexistência na sociedade moderna, sem renunciar à sua identidade étnica e tradição milenar. Assim, a ressignificação das Aldeias do Conde, por meio de práticas socioeducativas surge como estratégia essencial para aprofundar o entendimento dessa cultura para promover o enriquecimento e a

preservação da rica herança da Cultura Indígena na Paraíba. Embora favoreçam os processos de aquisição de saberes e os modos de ação não institucionalizado (Libâneo, 2005). Nesse sentido, as práticas culturais dos Tabajara estão densamente impregnadas de práticas étnico tabajara. apreendida naturalmente nas vivências e convivência no percurso da vida.

REFERÊNCIAS

ALHANDRA EM FOCO. Acordo entre tabajaras e fábrica de cimento põe fim a conflito em Alhandra. 28/05/2012. Disponível em: <http://goo.gl/f0q0VH>. Acessado em: 01 set. 2013.

_____. Audiência pública discute sobre instalação de fábrica de cimento em Alhandra. 05/05/2012. Disponível em: <http://goo.gl/Smn6Xq>. Acessado em: 01 set. 2013.

_____. Em Alhandra: Dom José Maria Pires realiza missa campal em assentamento ameaçado por fábrica. 25/12/2011. Disponível em: <http://goo.gl/Ng-v6oo>. Acessado em: 01 set. 2013.

_____. MPF visita área de conflito indígena em Alhandra. 25/11/2011. Disponível em: <http://goo.gl/UYTN1k>. Acessado em: 01 set. 2013.

_____. MPF quer que Tabajaras fiquem no sítio Mucatu (Alhandra) até final da demarcação. 15/02/2012. Disponível em: <http://goo.gl/o3NNbh>. Acessado em: 01 set. 2013.

Andrade, V. M., & Bueno, O. F. A. Neuropsicologia transcultural: grupo indígena guarani. *Estudos em Psicologia* (Natal), 2(3), 253-258 2012

BARTH, F. (Org.). *Ethnic groups and boundaries: the social organization of cultural difference*. London: George Allen and Unwin, 1969.

BARCELLOS, Lusival. *Memória Tabajara: manifestação de Fé e Identidade Étnica*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015. p. 231.

BARCELLOS, Lusival. *Práticas educativo-religiosas dos Potiguara da Paraíba*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012.

_____; _____. *Memória Tabajara: Manifestação de Fé e Identidade Étnica*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

BLOG DO VALFREDO. Audiência pública discute (EIA/RIMA) sobre instalação de fábrica de cimento na zona rural de Alhandra. 04/05/2012. Disponível em: <http://goo.gl/MHXSb3>. Acessado em: 01 set. 2013.

CARNOY, Martin. Educação, Economia e Estado: base e superestrutura: relações e mediações. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1990.

CLASTRES, Pierre. Arqueologia da violência. São Paulo, Brasiliense, 1982. p. 52-60.

CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO ELOY FERREIRA DA SILVA. Comissão Nacional de Combate à Violência no Campo visita conflito agrário na Paraíba. 15/02/2012. Disponível em: <http://goo.gl/xFjJpN>. Acessado em: 01 set. 2013.

CENTRO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. Informe nº 994: Povo Tabajara luta contra fábrica de cimento na Paraíba. 15/12/2011. Disponível em: <http://goo.gl/A2TaQD>. Acessado em: 01 set. 2013.

COMBATE RACISMO AMBIENTAL. Índios Tabajaras fazem retomada de seus territórios na Paraíba. 13/11/2011. Disponível em: <http://goo.gl/GgOKoi>. Acessado em: 01 set. 2013.

_____. PB Manifestantes ocupam lotes de terra que seriam vendidos de forma ilegal. 28/01/2012. Disponível em <http://goo.gl/IFRDKO>. Acessado em: 01 set. 2013.

_____. Mais de 200 policiais armados e encapuzados cercam índios Tabajara em Alhandra-Mucatu, PB. 30/11/2011. Disponível em: <http://goo.gl/G1zWpy>. Acessado em: 01 set. 2013.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. Camponeses são pressionados por instalação de Fábrica de cimento no assentamento em Mucatu (PB). 03/06/ 2011. Disponível em: <http://goo.gl/36XTCj>. Acessado em: 01 set. 2013.

_____. Conflito em Mucatu é discutido na Comissão Nacional de Combate à Violência no Campo. 23/02/2012. Disponível em: <http://goo.gl/9mEQ4q>. Acessado em: 01 set. 2013.

Farias, E. S.; Flores, E. C.; Fonseca, I. S.; Rodrigues, J. M. C.; Barcellos, L. A. Diversidade Paraíba: indígenas, religiões afro-brasileiras, quilombolas, ciganos. João Pessoa: Grafset, 2014.

FREIRE, Paulo. A mensagem de Paulo Freire: textos de Paulo Freire selecionados pelo INODEP. São Paulo, Nova Crítica, 1997.

Grondin, M.; Viezzer, M. O maior genocídio da história da humanidade: mais de setenta milhões de vítimas entre os povos originários das Américas - resistência e sobrevivência. Toledo: GFM Gráfica & Editora, 2018.

GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA. Construção de fábrica de cimento deve gerar 1,2 mil postos de trabalho na Paraíba. 10/05/2012. Disponível em: <http://goo.gl/x6QNRO>. Acessado em: 01 set. 2013.

_____. Governo promove fórum para discutir formação do polo cimenteiro no Estado. 17/11/2011. Disponível em: <http://goo.gl/njMX2a>. Acessado em: 01 set. 2013.

_____. Paraíba caminha para ser a maior produtora de cimento do País. 14/11/2011. Disponível em: <http://goo.gl/BWf6O9>. Acessado em: 01 set. 2013.

_____. Polícia Militar cumpre decisão da Justiça em Alhandra. 31/01/2012. Disponível em: <http://goo.gl/c3NEp4>. Acessado em: 01 set. 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA. Conflito por área na Paraíba sensibiliza padres brasileiros e estrangeiros. 08/02/2012. Disponível em: <http://goo.gl/RA3R9K>. Acessado em: 01 set. 2013.

_____. Incra/PB cria comissão especial para investigar venda de lotes a cerâmica. 08/02/2012. Disponível em: <http://goo.gl/eoMxVP>. Acessado em: 01 set. 2013.

LIBÂNEO. José Carlos, Pedagogia e Pedagogos, para quê? 8. ed. São Paulo: Cortêz, 2005.

Oliveira, J. P. O nascimento do Brasil e outros ensaios: “pacificação”, regime tutelar e formação de alteridades. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2016

PREFEITURA DE ALHANDRA. História. Disponível em: <http://goo.gl/Fk-z2N0>. Acessado em: 01 set. 2013.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Ana Célia do Nascimento Franco

Graduada em Geografia pela Universidade Estadual do Maranhão e mestranda em História e Conexões Atlânticas pela Universidade Federal do Maranhão.

Karen Cristina Costa da Conceição

Mestre em História Social pela Universidade Federal do Maranhão e doutoranda em História e Conexões Atlânticas pela mesma instituição.

Mayron Régis Brito Borges

Tayany Kerlly Pereira da Silva

Graduada em História pela Universidade Federal do Maranhão. Mestranda em História e Conexões Atlânticas pela mesma instituição.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Ana Paula dos Santos

Mestra em Relações Étnico-Raciais, Especialista em Gestão Escolar, Alfabetização e letramento pela Escola Aberta do Brasil, Supervisão escolar e Inspeção Escolar pela Unifaminas, Graduada em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação Carlos Chagas-ISECC, Graduanda em Educação Especial Inclusiva (UFJF), Professora e Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Educação de Juiz de Fora/ MG, Coordenadora do grupo de Estudos Afropedagógicos Sankofa - GEAPS, Membro da ABPN - Associação Brasileira de Pesquisadores Negros.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5616-5037>

Alexandra Rodrigues de Souza Alves

Mestranda em Ensino de História - Programa ProfHistória da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Formada em História (2007) pela Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciências e Letras (FAPA). Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) e Tutoria e Ensino à Distância pela Centro Universitário Leonardo da Vinci (Uniasselvi). Professora de 4º ano dos anos iniciais nas redes municipais de Gravataí e Cachoeirinha.

E-mail: alexandrapro79@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0902070728353206>

Celso Ilgo Henz

Doutor PPGE-UFSM.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0571-5684>

E-mail: celsoufsm@gmail.com

Camila de Lourdes das Neves Silva Silvestre

Discente em Ciências das Religiões, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. E-mail: camila_neves10@hotmail.com

Daniela da Silva dos Santos

Doutoranda em educação PPGE-UFSM.

Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-7506-4141>

E-mail: danielasilva.2003@yahoo.com.br

Dandara Amazzi Lucas Pinho

Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Sociologia e Direito da Universidade Federal Fluminense – UFF. Mestra do Programa de Pós Graduação em Estudos Africanos, Povos Indígenas e Culturas Negras-UNEB. Advogada. Antirracista, Antiproibicionista e Feminista Interseccional. Esteve Presidenta da Comissão Estadual da Igualdade Racial da Associação Brasileira da Advocacia Criminalista. Compõe a Rede de Combate ao Racismo e à Intolerância Religiosa do Estado da Bahia. Compõe o Conselho de Desenvolvimento da Comunidade Negra – CDCN. Especialista em Educação para as Relações Étnico Raciais – Uniassselvi. Co-autora do livro Racismo e Antirracismo no Brasil. Coordenou a Comissão de Heteroidentificação do Primeiro Edital de Pessoa Jurídica da Fundação Cultural do Estado da Bahia. É Diretora Jurídica Da Organização de Jovens de Candomblé – OROONI. Esteve até agosto de 2019 Assessora do Gabinete da Fundação Cultural do Estado da Bahia. Ganhou a medalha “Liberdade e inclusão Nelson Mandela Day”, em 2019 pelos serviços prestados ao Movimento Negro. Ganhou em 2021 o prêmio Maria Felipe, oportunizado pela Vereadora Ireuda Silva da Câmara Municipal de Salvador. Consultora jurídica do Caldas e Pinho – Advocacia e consultoria Jurídica. Co-autora de livros na área jurídica e das ciências sociais aplicadas. Tem experiência na área de Direito, com ênfase em Direitos Humanos, atuando principalmente nos seguintes temas: assédio moral, telemarketing, racismo estrutural, racismo religioso, trabalho doméstico, Violência doméstico familiar, povos tradicionais, indígenas e quilombolas.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2083627312981178h>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1397-8553>

E-mail: pinho.dandaraadv@gmail.com

Flaviane Boeger da Luz

Mestranda em Ensino de História – Programa ProfHistória da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Formada no Magistério (1998) pelo Instituto de Educação Estadual Ruben Darío e em Ciências Sociais (2010) pela UFRGS. Especialista em Ensino de Sociologia para o Ensino Médio (2016) pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Professora de Sociologia e História dos anos finais na EMEF Professora Dilza Flores Albrecht, de São Leopoldo, e de 5º ano dos anos iniciais na EMEF Maria Cordélia Simon Marques, de Esteio.

E-mail: flaviane.ceciliaboeger@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9358249220400086>

Karen Cristina Costa da Conceição

Mestre em História Social pela Universidade Federal do Maranhão e doutoranda em História e Conexões Atlânticas pela mesma instituição.

Lenice Ribeiro Marinho

Discente em Biomedicina, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

E-mail: Lenice.ribeiro@academico.ufpb.br

Leandra da Silva Cunha

Mestranda em educação PPGE-UFSM.

Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-9081-7935>

E-mail: leandradarosacunha@gmail.com

Maria de Lourdes Soares

Doutora em Ciências Sociais, professora da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. E-mail: marialsc@terra.com.br

Maria José das Neves Silva

Mestre em Serviço Social, professora da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. E-mail: jjosyne@hotmail.com

Pedro Vítor Coutinho dos Santos

Professor da Educação Básica e do Ensino Superior, doutor e mestre em Educação pelo PPGEdu-UNIRIO, licenciado e Bacharel em História pela UFRJ.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6898011117235789>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7026-6822>

Tayany Kerlly Pereira da Silva

Graduada em História pela Universidade Federal do Maranhão. Mestranda em História e Conexões Atlânticas pela mesma instituição.

TECENDO RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

CAMINHOS PARA UMA
EDUCAÇÃO PLURAL

www.arcoeditores.com
contato@arcoeditores.com
(55)99723-4952

