



*SemiEdu 2025*

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO  
ESCOLAR QUILOMBOLA

ANAIS

**XXXIII**

# SEMINÁRIO de EDUCAÇÃO

Confluências entre saberes quilombolas,  
indígenas, camponeses e acadêmicos na  
construção de educações decoloniais

V. 14 • GT 15

ORGANIZAÇÃO



ANAIS  
**XXXIII**  
**SEMINÁRIO**  
**de EDUCAÇÃO**

**Confluências entre saberes quilombolas,  
indígenas, camponeses e acadêmicos na  
construção de educações decoloniais**

*TRABALHOS COMPLETOS*  
*RELATOS DE EXPERIÊNCIA*  
*PÔSTER*

**V. 14**

Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)  
26 a 28 de novembro de 2025, Cuiabá-MT, Brasil

ISSN: 2447-8776





## FICHA TÉCNICA

### *Identidade visual*

Maurel Bárbara (Virtú comunicações) e  
Suely Dulce de Castilho (IE/PPGE/UFMT)

### *Projeto gráfico e editoração eletrônica*

Téo de Miranda, Editora Sustentável

### *Produção editorial*



## DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA FONTE

S471a

Seminário de Educação (33 : 2025 : Cuiabá, MT)

Anais do 33º Seminário de Educação (SemiEdu): Confluências entre saberes quilombolas, indígenas, camponeses e acadêmicos na construção de educações decoloniais / Coordenação Geral: Suely Dulce de Castilho; Vice-Coordenador Geral: Edson Caetano – Cuiabá/MT : IE, 2025.

316 p. (v. 14)

ISSN 2447-8776.

Modo de acesso: <https://setec.ufmt.br/eventos/semiedu/anais-2025/>

1. Educação - Seminário. 2. Educação - Anais. 3. Educação - Pesquisa. I. Castilho, Suely Dulce de. II. Caetano, Edson. III. Título.

CDU: 37



# UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Instituto de Educação

Programa de Pós-graduação em Educação

## COMISSÃO ORGANIZADORA

Suely Dulce de Castilho (Coordenadora Geral)  
Edson Caetano (Vice-Coordenador Geral)  
Alessandra Maieski  
Ana Luisa Alves Cordeiro  
Glauce Viana de Souza Torres  
Luciano da Silva Pereira  
Sandra Jung de Mattos  
Bruno Gonçalves dos Santos  
Jucileia Nascimento de Oliveira  
Cira Alves Martins  
Agná Fernandes Bacani  
Nirida Rosa de Oliveira  
Davi Sousa Silva  
João Almeida dos Santos  
Karla Rodrigues Mota  
Carolina Cherubini Costa Freire  
Daniel San Pereira Borges  
Wagner Mõnantha Sousa Morais  
Joacelmo Barbosa Borges  
Bruna Cristina Prolo Massola  
Marileide do Carmo Amorim Arruda  
Fabiana Flavia de Magalhães Nascimento Castro  
Lais Cristina Barbosa Silva  
Débora do Nascimento Silva  
Nylza Batista da Silva  
Zenilda Ribeiro de Oliveira Rosa da Silva  
Lidiane Álvares Mendes  
Viviane da Costa Santos  
Lilian Santos de Andrade  
Hiolly Batista Januário de Souza  
Simone Carneiro da Silva  
Suzete da Silva Galdino Nunes  
Natália Trentino Antunes Ayala  
Delvan Pereira dos Santos  
Stela dos Santos Almeida  
Helena Henriques Santos  
Renata Maria Rondon Nascimento  
Mylla Beatriz Silva Queiroz Correia  
Sabrina Bourscheid Sassi  
Luciana Gonçalves de Lima  
Bruna Maria de Oliveira  
Marcio Henrique de Freitas Cavichioli  
Maria Zilda dos Santos  
Benedita Jorenil de Arruda Santos  
Jacinta Cipriana de Oliveira  
Lucia do Nascimento  
Elecina Augusta da Cruz Rondon  
Graciele Fernandes de Lima  
Neuza Souza Caldeira  
Benedita Rodrigues do Prado E Silva  
Benedito Rodrigues da Silva  
Esmeraldino Pereira  
Claudia Souza Santos  
Idgmar Gloria da Silva  
João Apolinário de Albuquerque Filho  
Larissa Silva Albuquerque  
Sidney Lopes de Oliveira Filho  
Rosilene Rodrigues Maruyama  
Adrianny de Arruda Abreu  
Claudicéia Celeste da Silva  
Eder Arilson de Amorim  
Expedita José da Silva  
Gonçalina Eva Almeida de Santana  
Junia Auxiliadora Santana Trevisan  
Lucia Helena de Almeida  
Maria do Socorro Lucinio da Cruz Silva  
Michele Corrêa de França  
Rosângela de Campos Silva  
Wellerson Davi dos Santos Deniz  
Marco Aurelio Fidelis Pereira  
Aline Simão Barroso Torres  
Emanuelson Matias de Lima  
Vagner Galdino da Silva  
Maria Conceição de Campos Silva  
Leandro José do Nascimento  
Janaina Santana da Costa  
Diana Pereira dos Santos  
Rosa Maria Santos Maiate  
Ana Paula da Costa  
Célia Cristina Soares  
Zaira Nascimento de Oliveira  
Kaique de Oliveira  
Dejenana Keila Oliveira Campos  
Tatiane de Oliveira  
Marcia Dayana Fernandes  
Raquel Maria Mallezan  
Lellis do Carmo Ventura  
Poliana da Cruz Silva  
Soenil Clarinda de Sales



## COMITÊ CIENTÍFICO

### **GT 1 – Culturas escolares e linguagens**

Evando Carlos Moreira

### **GT 2 – Educação e Comunicação**

Cristiano Maciel

Ana Lara Casagrande

Cristiane Koehler

Danilo Garcia da Silva

Tereza Fernandes

Alessandra Maieski

Vinícius Carvalho Pereira

### **GT 3 – Educação e diversidades culturais**

Suely Dulce de Castilho

Bruna Maria de Oliveira

Bruno Gonçalves dos Santos

Cira Alves Martins

Dejenana Keila Oliveira Campos

Janina Mirtha Sanchez

Joacelmo Barbosa Borges

João Almeida dos Santos

Luciana Gonçalves de Lima

Marcio Henrique Cavicchiolli

Marileide do Carmo Amorim Arruda

Sueli Correia Lemes Valezi

Tatiane de Oliveira

Wagner Mônantha Sousa Morais

### **GT 4 – Educação e povos indígenas**

Beleni Saléte Grando

Adriane Corrêa da Silva

João Carlos Gomes

Jonathan Stroher

Lais Cristina Barbosa Silva

Léia Teixeira Lacerda

Neide da Silva Campos

Sandra Regina Braz Ayres

Valeria Lopes Redon

### **GT 5 – Educação e Psicologia**

Marcia dos Santos Ferreira

Abner Alves Borges Faria

Lisbeth Soares

### **GT 6 – Educação Ambiental, Comunicação e Arte**

Deborah Luiza Moreira Santana Santos

Cássia Fabiane dos Santos Souza

Lidiane Gil Becker

Thiago Cury Luiz

### **GT 7 – Educação em Ciências**

Marcel Thiago Damasceno Ribeiro

Abner Eliezer Lourenço

Rosiane Guimarães

Larissa Kely Dantas

Keila Cristina Pinheiro Antunes

Graciela da Silva Oliveira

### **GT 8 – Educação Matemática**

Sueli Fanizzi

Adelmo Carvalho da Silva

Gladys Denise Wielewski

Jacqueline Borges de Paula

Marta Maria Pontin Darsie

Rute Cristina Domingos da Palma

### **GT 9 – Infâncias e Crianças**

Paula Figueiredo Poubel

### **GT 10 – Ensino, Currículo e Organização Escolar**

Jaqueline Salanek de Oliveira Nagel

Ceane Dias Magalhães

Delvânia Aparecida Góes dos Santos

Eucaris Joelma Rodrigues Ferreira

Geniana dos Santos

Luciano da Silva Pereira

### **GT 12 – Formação de Professores**

Filomena Maria de Arruda Monteiro

Fabio Mariani

Deusodete Rita da Silva Aimi

Dejacy de Arruda Abreu

Rosimeire Montanuci

Amanda Pereira da Silva Azinari

### **GT 13 – História da Educação**

Marijâne Silveira da Silva

### **GT 14 – Movimentos Sociais e Educação**

Maria Aparecida Rezende

Bruna Cristina Prolo Massola

Fernanda Emanuele Souza de Azevedo

Flávia Gilene Ribeiro

Loedilza Milícia da Silva

Luis Augusto Passos

Maria Aparecida Rezende

### **GT 15 – Relações Raciais e Educação**

Cândida Soares da Costa

Ana Luisa Alves Cordeiro

Deborah Luiza Moreira Santana Santos

Telma Amorgiana Fulane Tambe

Zizele Ferreira dos Santos

### **GT 16 – Trabalho e Educação**

Edson Caetano



# SemiEdu 2025

## VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

O Seminário de Educação (SemiEdu) chegou à sua 33ª edição em 2025, consolidando-se como um dos mais significativos espaços de diálogo, divulgação de pesquisas e de formação continuada de docentes da região Centro-Oeste. Mais do que um evento acadêmico, o SemiEdu é território de escuta, de trocas, de (re)construção epistemológica e de insurgências pedagógicas. Esta edição, em especial, confluiu com o VII Encontro de Educação Escolar Quilombola, entrelaçando-se em uma única proposta formativa, política, cultural e profundamente comprometida com a justiça epistêmica, com os direitos educacionais diversos e com a valorização dos saberes tradicionais e pluriversais.

É um evento vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Instituto de Educação (IE) da UFMT. A cada ano, um ou mais grupos de estudos e pesquisas assumem a organização. Em 2025, entre os dias 26, 27 e 28 de novembro, a Prof.ª Dr.ª Suely Dulce de Castilho (GEPEQ/UFMT) e o Prof. Dr. Edson Caetano (GEPTE/UFMT) estiveram na coordenação. Contaram com o envolvimento ativo de docentes, discentes, técnicos(as) da UFMT, comunidades escolares quilombolas, campesinas e comunidades escolares e conselhos de educação indígena, mestres e mestras dos saberes tradicionais, e movimentos sociais, como coletivos organizadores, trazendo experiências produzidas em suas diversas ambiências, concepções e epistêmes.

Em 2025, o tema central propôs “as confluências entre saberes quilombolas, indígenas, campesinos e acadêmicos na construção de educações decoloniais”, reafirmando seu compromisso com a produção de conhecimento situado, que emerge da territorialidade, do chão das escolas diversas, das lutas dos povos tradicionais, dos enfrentamentos cotidianos contra a colonialidade do poder, do saber e do ser. Por isso, são eventos que reconhecem e valorizam as práticas docentes que insurgem dos territórios, que constroem redes de resistência e que alicerçam outras possibilidades de existências educacionais que nascem na memória coletiva, na ancestralidade, na oralidade, na corporeidade, no etnodesenvolvimento, nas ciências e saberes tradicionais, na pluriversalidade, em busca de justiça cognitiva e curricular.

A programação incluiu conferência coletiva, mesas de discussão, oficinas, apresentações culturais, exposições de produtos e artes étnicas, comunicações científicas em Grupos de Trabalho (GTs). Buscou-se evidenciar o protagonismo de estudantes, professores/as, gestores/as, guardiões e guardiãs dos saberes tradicionais, lideranças comunitárias e religiosas dos territórios, em toda a programação: na conferência coletiva de abertura; nas composições das mesas, nas coordenações de GTs, nas apresentações de relatos de experiências e resultados de pesquisas, nas oficinas, na feira cultural, e nas apresentações culturais.

A identidade visual do SemiEdu 2025 e do VII Encontro de Educação Escolar Quilombola inspirou-se no mapa invertido da Abya Yala (América Latina). Obra de Joaquim Torres Garcia (1943). A releitura sinaliza a urgência de corrigir os olhares colonialistas, reorientar as produções de sentidos; e reconhecer as múltiplas identidades que compõe nossa América, bem como os saberes plurais produzidos dentro dela, e que devem ser reconhecidos na mesma simetria e importância que se tem atribuído aos saberes considerados “universais”. Ao se reconhecer como parte dessa geopolítica, o evento reafirma seu compromisso com a produção de uma educação radicalmente contracolonial e pluriversal. Agradecemos profundamente o apoio de todos os/as parceiros/as; colaboradores/as e comunidades pela união e êxito destes eventos.

Prof.ª Dra. Suely Dulce de Castilho  
Coordenadora geral



# GT15

## RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO

COORDENAÇÃO:  
CANDIDA SOARES DA COSTA

*SemiEdu 2025*  
VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO  
ESCOLAR QUILOMBOLA

**Confluências entre saberes  
quilombolas, indígenas, camponeses  
e acadêmicos na construção de  
educações decoloniais**



## SUMÁRIO

### TRABALHOS COMPLETOS

REFLEXÃO SOBRE OS DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO  
ESCOLAR QUILOMBOLA (EEQ) NO MATO GROSSO DO SUL – MS .....14

Lucimar de Souza Arguelho

Cíntia Santos Diallo

A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
PRÁTICAS E CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA .....24

Daiany PEREIRA

Paulo Alberto dos Santos VIEIRA

DIMENSÕES DA AÇÃO AFIRMATIVA NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL:  
O CONCRETO DO SIMBÓLICO .....33

Alessandra Ferreira MOTA

Paulo Alberto do Santos VIEIRA

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: ABORDAGEM POR MEIO DE PROJETOS .....44

Elisângela dos Santos MONTEIRO

Elvis Jean dos PASSOS

Jaqueline Mendes da SILVA

ENSINO QUILOMBOLA E EMPODERAMENTO DA MULHER: REFLEXÕES A PARTIR  
DA POLÍTICA ANTIRRACISTA EM VILA BELA DA SANTÍSSIMA TRINDADE/MT .....54

Ariadne MARINHO

Aniana NOVAES RODRIGUES

Fernanda MENEZES DA CUNHA

Marilza JACOBINI VAZ

Poliany PAULINO BATISTA

ENTRE ANCESTRALIDADE E RESISTÊNCIA: INTERSECCIONALIDADES  
NARRATIVAS EM ANGOLA JANGA E NA ROTA DA ANCESTRALIDADE .....62

Cristina Soares dos Santos

FILOSOFIA DA PRÁXIS, GÊNERO E RAÇA: CONEXÕES CRÍTICAS NA LUTA  
DAS MULHERES NEGRAS .....72

Rodinéia Rodrigues Ramos

Laudemir Luiz Zart

GOVERNAMENTALIDADE ALGORÍTMICA E RESISTÊNCIA PLURIVERSAL:  
TENSÕES ENTRE SABERES DIGITOCRÁTICOS E ANCESTRAIS NO SUL GLOBAL....82

Alianna Caroline Sousa Cardoso Vançan

INTERSECCIONALIDADE E EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS DOS FEMINISMOS  
NEGROS NO CONTEXTO BRASILEIRO.....93

Ana Clara Nunes BARBOSA

Ana Luisa Alves CORDEIRO

LIBERDADE ACADÊMICA E GÊNERO NO ENSINO SUPERIOR MOÇAMBICANO:  
DESAFIOS E RESISTÊNCIAS .....103

Telma Amorgiana Fulane TAMBE

Wilson Mesquita de ALMEIDA

LÍNGUA PORTUGUESA EM PERCURSOS CONTRA-HEGEMÔNICOS:  
DIFERENÇAS, REPRESENTAÇÕES E DECOLONIALIDADE ..... 118

Joana Batista DE SOUZA

Julma Dalva VILARINHO PEREIRA BORELLI

Mariana Roza LORENZZON

Kehinde Agnes AKINRUJOMU

Samara SANTOS SILVA

MULHERES NEGRAS NAS CIÊNCIAS: A PRODUÇÃO ACADÊMICA NOS  
BANCOS DE PESQUISAS DA CAPES E BDTD (2008-2024) .....128

Larissa Madalena da Silva PINHEIRO

Ana Luisa Alves CORDEIRO

OYÁ E NEGRA FLOR: INTERVENÇÕES ARTÍSTICAS DE REPRESENTATIVIDADE  
NA CONSTRUÇÃO DA CULTURA DE RESISTÊNCIA DE MULHERES NEGRAS .....138

Genecília Aparecida de Ataides LACERDA

Eni Gonçalves da Silva CAMBUI

Ana Luisa Alves CORDEIRO

PRETA RAIVOSA: NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS DA TRAJETÓRIA DE  
VIDA SENDO MULHER/PROFESSORA PRETA NO NORTÃO DE MATO GROSSO.....147

Joice Ribeiro da SILVA

Vilmar Alves PEREIRA

Michel Alvez FERREIRA

RAÍZES AFRO-INDÍGENAS NAS FESTAS TRADICIONAIS DE POCONÉ-MT .....157

Cleusa Albilia de ALMEIDA

Cristóvão Domingos de ALMEIDA

Lucas Henrique de ALMEIDA

Geni Conceição Figueiredo ZACARKIM

REFLEXÕES SOBRE AS PROFESSORAS NEGRA NA EDUCAÇÃO:  
IMPLICAÇÃO NA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA .....165

Marinete Alessandra da Silva PINTO

Vinicius de SOUZA

Karinne Naves FAGUNDES

Maria Auxiliadora de Almeida ARRUDA

Fábio MARIANI

(RE) PENSANDO O ENSINO DE LITERATURA SOB UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL:  
UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA COM CAROLINA MARIA DE JESUS .....175

Emily Victória Moreno de AMORIM

VOZES DE RESISTÊNCIA: LINGUAGEM, PODER E CULTURA AFRO-BRASILEIRA  
NA FESTA DE SÃO BENEDITO .....185

Davysson Maycon Pereira RAMOS

Helder Fernando Canavarros da GUIA

VOZES QUE ECOAM: MULHERES NEGRAS NO AGRÁRIO E NA MÍDIA .....195

Cleusa Albilá de ALMEIDA

Cristóvão Domingos de ALMEIDA

Viviane dos Santos ALMEIDA

Acimar da Costa MAGALHÃES

### *RELATOS DE EXPERIÊNCIA*

A GEOGRAFIA FEMINISTA E OS FEMINISMOS NEGRO:  
RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA MULHER NEGRA .....206

Josiane RODRIGUES DOS SANTOS

Noelma RODRIGUES DOS SANTOS

Ana Luisa ALVES CORDEIRO

A LEI 10.639/03 E A VALORIZAÇÃO DA HISTÓRIA E CULTURA QUILOMBOLA  
EM SALA DE AULA .....212

Nilvaci Leite de MAGALHÃES

Antônio Sidney Miranda SILVA

Antônio FINARDI

ANGOLA EM MOVIMENTO: CAPOEIRA ANGOLA, EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E  
EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA UFOB .....218

Éder Luis Mathias MEDEIROS

Eduardo Luis Mathias MEDEIROS

ARTISTAS NEGRAS/NEGROS: POÉTICAS DE RESISTÊNCIA NA ESCOLA .....224

Daniel Ricardo Martins

DA EXTENSÃO À INICIAÇÃO CIENTÍFICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA DISCENTE DE PEDAGOGIA.....	230
Maryanna Rayssa Fernandes da Costa MARTINS Candida Soares da COSTA	
DISCRIMINAÇÃO RACIAL NO AMBIENTE ESCOLAR: A VISÃO PEDAGÓGICA E PESSOAL DE UMA PROFESSORA NEGRA .....	235
Fernanda Félix da Silva Candida Soares da Costa	
EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO ENSINO FUNDAMENTAL: EXPERIÊNCIA NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE MATO GROSSO .....	241
Josefa Samara da Conceição CARLOS	
ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NO CAMINHO DA DOCÊNCIA .....	247
Janine de Queiroz Silva Duarte OLIVEIRA Candida Soares da COSTA	
INGLÊS <b>MARRON</b> : PEDAGOGIAS RASTAFÁRIS E DIÁSPORAS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA .....	253
Waldenis Pereira da Trindade JÚNIOR	
LUTAS ANTICOLONIAIS E CURRÍCULO ESCOLAR: DIÁLOGOS ENTRE O LIVRO DIDÁTICO E AS VIVÊNCIAS ÉTNICO-RACIAIS EM POCONÉ/MT .....	259
Lilian Santos de ANDRADE	
NEGRA SOU: NASCIDA DE OYÁ .....	263
Kíssila Daniel Miranda GOMES Ana Luisa Alves CORDEIRO	
O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O PROCESSO FORMATIVO NA PÓS- GRADUAÇÃO .....	269
Maria Magna Feitosa dos SANTOS Candida Soares da COSTA	
EDUCAÇÃO ESCOLAR EM TERRITÓRIO QUILOMBOLA: O CASO DA COMUNIDADE DO CUMBE, EM ARACATI/CE .....	274
Ozaias da Silva Rodrigues	
UM DIÁLOGO COM CONCEIÇÃO EVARISTO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UM CLUBE DE LEITURA NO IFMT – CAMPUS SÃO VICENTE .....	279
Viviane dos Santos ALMEIDA Cleusa Albilha de ALMEIDA Herbet Basilio dos SANTOS	

*PÔSTER*

CAMINHOS PARA UMA ESCOLA ANTIRRACISTA:  
ENTRE A MEMÓRIA HISTÓRICA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA .....285

Maria Yollanda Barbosa SOARES  
Paulo Alberto dos SANTOS VIERA

DA PRODUÇÃO À CONSCIENTIZAÇÃO: A BONECA AFRICANA ABAYOMI COMO  
FERRAMENTA DE EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL.....290

Edineia Natalino da Silva SANTOS  
Rodolfo Claudio CRUZ

NEAB'S EM MATO GROSSO: CONTRIBUIÇÕES, IMPACTOS E DESAFIOS  
NA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS .....295

Eliara Sousa DIAS  
Verônica Regina XAVIER  
Paulo Alberto dos Santos VIEIRA

O ENSINO DA CAPOEIRA COMO PROPOSTA PARA UMA EDUCAÇÃO  
ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO FÍSICA.....300

Edwin Gomes de ARAUJO  
Marcos Roberto GODOI

O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO EM DIÁLOGO COM O TERRITÓRIO:  
UMA ANÁLISE DA ESCOLA ESTADUAL QUILOMBOLA VERENA LEITE DE BRITO,  
VILA BELA DA SANTÍSSIMA TRINDADE – MT .....306

Thays de CAMPOS LACERDA  
Paulo Alberto dos SANTOS VIERA

POLÍTICA NACIONAL DE SAÚDE INTEGRAL DA POPULAÇÃO  
NEGRA (PNSIPN) NA FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS CURSOS DE SAÚDE:  
ELEMENTOS PARA A REFLEXÃO .....311

Verônica Regina XAVIER  
Eliara Sousa DIAS  
Paulo Alberto dos Santos VIEIRA



*SemiEdu 2025*

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO  
ESCOLAR QUILOMBOLA

**GT15**

**RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO**

**TRABALHOS COMPLETOS**



## REFLEXÃO SOBRE OS DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA (EEQ) NO MATO GROSSO DO SUL – MS

GT 15: Relações Raciais e Educação

**Trabalho completo**

Lucimar de Souza Arguelho

Mestranda UFGD-Universidade Federal da Grande Dourados, 2025.

Cíntia Santos Diallo

### RESUMO

Este artigo reflete sobre os desafios da implementação da Educação Escolar Quilombola no Mato Grosso do Sul. A pesquisa localiza as definições atribuídas ao quilombo no decorrer do tempo histórico e situa o processo de luta contemporânea para o reconhecimento e titulação dos territórios quilombolas. Destaca-se a importância da luta e a contribuição do movimento negro para assegurar à população negra o acesso à educação como ferramenta de combate ao racismo e promoção da igualdade racial. A Educação Escolar Quilombola constitui-se como modalidade da educação básica alicerçada nos valores civilizatórios afro-brasileiros e na política de pertencimento étnico, político e cultural.

**Palavras-chave:** 1. Educação escolar quilombola 2. Desafios 3. Implementação.

### 1 Introdução

Este artigo reflete sobre os desafios da implementação da Educação Escolar Quilombola no Mato Grosso do Sul. A pesquisa localiza as definições atribuídas ao quilombo no decorrer do tempo histórico e situa o processo de luta contemporânea para o reconhecimento e titulação dos territórios quilombolas. Destaca-se a importância da luta e a contribuição do movimento negro para assegurar à população negra o acesso à educação como ferramenta de combate ao racismo e promoção da igualdade racial.

A Educação Escolar Quilombola constitui-se como modalidade da educação básica alicerçada nos valores civilizatórios afro-brasileiros e na política de pertencimento étnico, político e cultural, destinando-se ao atendimento educacional diferenciado das populações quilombolas rurais e urbanas. A análise evidencia que, das 22 comunidades quilombolas reconhecidas no estado, apenas duas possuem escolas com modalidade quilombola implementada, revelando significativas lacunas na efetivação das políticas públicas educacionais específicas as questões étnicas e raciais dentro destas comunidades quilombolas rurais e urbanas.

Para tanto, desenvolvemos que se caracteriza por sua capacidade de capturar a complexidade e a riqueza dos dados, permitindo uma análise mais profunda e significativa. Tendo objeto de pesquisa um processo pautado na revisão bibliográfica e nos documentos normativos, e está organizada em tópicos. Destacamos a importância do ativismo do movimento

negro na luta histórica pela implementação da educação escolar nas comunidades de povos remanescentes tradicionais.

### **Metodologia**

A investigação fundamenta-se na abordagem qualitativa reflexiva (MELUCCI, 2005), pautada na revisão bibliográfica e análise de documentos normativos. dialogamos entre as áreas da educação e a história da formação das comunidades quilombolas, focalizando as referências curriculares e os desafios para implementação da EEQ no estado.

A pesquisa complementa-se com a análise de projetos pedagógicos de escolas reconhecidas como quilombolas no Mato Grosso do Sul, verificando as abordagens para cumprimento da obrigatoriedade estabelecida pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que determinam o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. O problema central que orienta esta investigação questiona: quais os principais desafios enfrentados na implementação da Educação Escolar Quilombola no Mato Grosso do Sul e como as experiências existentes contribuem para a superação destes obstáculos?

## **2 A relevância da Educação Escolar Quilombola - Contexto histórico e político.**

A discussão sobre educação quilombola torna-se relevante ao abordar questões históricas que registram a posição de grupos específicos em relação às políticas educacionais efetivas implementadas nas últimas décadas. Como observa Leite (2000, p. 333), falar dos quilombolas no cenário político atual é falar de uma luta política e, conseqüentemente, uma reflexão científica em processo de construção; esta perspectiva envolve múltiplas formas de resistências e ressignificações de modos de ser e estar no mundo, abarcando não apenas a sobrevivência frente às opressões vividas, como também a manutenção e reelaboração dos saberes quilombolas. A educação emerge como ferramenta fundamental para eliminação do racismo e das diversas formas de discriminação dirigidas a grupos étnico-raciais.

### **2.1 Marco normativo e diretrizes políticas**

A Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010) representa marco decisivo na construção de políticas educacionais específicas para comunidades quilombolas. O documento final estabelece responsabilidades compartilhadas entre entes federativos, destacando-se a necessidade de legislação específica construída com participação efetiva do movimento negro quilombola, a adequação da infraestrutura escolar às especificidades culturais locais, e a

implementação de programas de formação diferenciada para profissionais da educação. A análise dessas diretrizes revela tensão fundamental entre universalização do direito à educação e respeito às particularidades étnico-culturais quilombolas. Esta tensão manifesta-se na dificuldade de implementar pedagogias específicas dentro de sistemas educacionais estruturados segundo lógicas homogeneizadoras, evidenciando necessidade de transformações epistêmicas profundas nas concepções educacionais dominantes.

## 2.2 O papel dos movimentos sociais na construção de políticas educacionais

A reivindicação do acesso à educação pela população negra sempre integrou a agenda de luta histórica, inicialmente como meio de inserção social e mobilidade econômica, posteriormente como mecanismo de preservação de conhecimentos, construção da identidade racial e enfrentamento ao racismo.

Estudos de Domingues e Gomes demonstram como movimentos importantes, incluindo a Frente Negra Brasileira e o Teatro Experimental do Negro, posicionaram-se tanto na denúncia do precário nível educacional da população negra quanto no desenvolvimento de estratégias de alfabetização. A partir da década de 1970, o Movimento Negro Unificado agregou às políticas de reparação a incorporação do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, bem como a educação escolar quilombola.

A Confederação Nacional de Articulação das Comunidades Quilombolas (CONAQ) representa o órgão maior das comunidades quilombolas em espaços institucionais e não institucionais, tendo como pauta principal a titulação das terras tradicionais. Esta entidade articula lideranças quilombolas em debates constantes para aprovação de pautas comuns em todo território nacional. O tensionamento exercido pelo Movimento Negro Unificado, somado à conjuntura internacional favorável decorrente da Conferência de Durban<sup>1</sup> e do primeiro governo Lula, resultou em avanços significativos, como a promulgação da Lei 10.639/2003, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira.

## 3 Conceituação histórica e ressignificação contemporânea do quilombo

A palavra quilombo de etimologia bantu significando acampamento guerreiro na floresta, foi popularizada no Brasil pela administração colonial para se referir às unidades de apoio mútuo criadas pelos rebeldes ao sistema escravista (LEITE, 2008, p. 965). O conceito histórico original, definido pelo rei de Portugal em 1740, caracterizava quilombo como toda

habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles (MOURA, 2007, p. 19).

### 3.1 Ressemantização contemporânea e suas implicações

O processo de ressemantização do conceito quilombo pela Associação Brasileira de Antropologia (ABA) e pela literatura historiográfica contemporânea representa ruptura epistemológica fundamental com as concepções coloniais. Esta transformação conceitual não constitui mero exercício acadêmico, mas estratégia política de resistência que desafia as narrativas dominantes sobre formação territorial brasileira.

A transição de espaços de isolamento; para grandes comunidades com cultura própria e autogestão revela disputa semântica que ultrapassa dimensões linguísticas, configurando-se como luta por reconhecimento de modos alternativos de organização social. Os territórios quilombolas contemporâneos demonstram diversidade de formações que contrariam definições restritivas históricas, evidenciando capacidade de reinvenção cultural e territorial. A definição da ABA (1994) sobre grupos étnicos fundamentados em referência histórica comum, construída a partir de vivências e valores partilhados; introduz perspectiva dinâmica que reconhece a construção identitária como processo contínuo.

Esta abordagem contrasta significativamente com essencialismos que fixam identidades quilombolas em temporalidades passadas, permitindo compreensão mais complexa das territorialidades contemporâneas. O Quilombo de Palmares representa o símbolo maior desta resistência, sendo a comunidade quilombola mais conhecida na história brasileira. Com mais de 100 anos de existência, Palmares tornou-se sinônimo de liberdade e resistência ao sistema escravista (MOURA, 2007).

### 3.2 Aquilombamento como conceito contemporâneo.

Conceito de aquilombamento significa reunião fraterna, solidariedade, convivência e comunhão existencial. Para Abdias Nascimento (2002) e Beatriz Nascimento (2006), o aquilombamento vai além do já realizado pelas pessoas negras como modo de vida, sendo necessário aquilombar também os currículos escolares, as epistemologias científicas e as políticas públicas. Desde a abolição do sistema escravista em 1888, o quilombo associa-se à luta contra o racismo e às políticas de reconhecimento da população afro-brasileira (LEITE,

2008, p. 969), constituindo-se como espaço sagrado e profano, espaço de esperança. 4  
Panorama da Educação Escolar Quilombola no Mato Grosso do Sul.

#### **4 Demografia e territorialidade quilombola no MS**

Censo Demográfico 2022 do IBGE registra que a população quilombola corresponde a 0,09% da população recenseada no Mato Grosso do Sul. Entre 2012 e 2021, o estado configurou-se como segundo mais populoso em população quilombola autodeclarada, com 2.546 pessoas. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD/IBGE) indica que essa população vive em 22 comunidades distribuídas em 15 municípios: Aquidauana, Bonito, Campo Grande, Corguinho, Corumbá, Dourados, Figueirão, Jaraguari, Maracaju, Nioaque, Pedro Gomes, Rio Brillhante, Rio Negro, Sonora e Terenos. Das 22 comunidades reconhecidas pela Fundação Cultural Palmares, apenas três possuem titulação e demarcação: Colônia de São Miguel, Chácara Buriti e Furnas Boa Sorte, que receberam do INCRA a titulação parcial de seus territórios tradicionais. A maioria das comunidades ainda luta por direitos básicos, incluindo saúde, educação e titulação de terras.

##### **4.1 Desafios estruturais e conflitos territoriais:**

Os desafios de implementação da EEQ no Mato Grosso do Sul relacionam-se diretamente com conflitos territoriais e resistências institucionais. Diversos grupos se opuseram aos direitos adquiridos pelas comunidades quilombolas, questionando critérios de auto atribuição para identificação dessas comunidades. Os anos de 2007 e 2008 foram marcados pelo aumento dos conflitos entre comunidades quilombolas em processo de titulação e sindicatos rurais representantes de fazendeiros. A Federação da Agricultura e Pecuária de Mato Grosso do Sul (FAMASUL) opôs-se às demarcações territoriais, criando situações constrangedoras para as instituições demarcadoras. Em 2008, o Instituto Histórico Social (IHS-MG) publicou parecer negando a existência de qualquer formação quilombola no estado, demonstrando a persistência de resistências institucionais ao reconhecimento dessas comunidades.

##### **4.2 Criminalização e estigmatização histórica.**

As comunidades quilombolas historicamente enfrentaram criminalização devido ao grau de enfrentamento e resistência aos colonizadores. Esta estigmatização permanece, tendo como alvo seus modos de vida, expressões culturais e territórios. Como observa Bispo (2015), a continuidade da perseguição às comunidades quilombolas constitui ato sistêmico capitalista que reproduz padrões coloniais de dominação. A criminalização e violência contra essas comunidades permanecem tendo como alvo suas formas de resistência e auto-organização comunitária contra colonial, exigindo que a educação seja ferramenta fundamental para acabar com o racismo e ressignificar as comunidades quilombolas. 5 Experiências de implementação da EEQ: análise das escolas quilombolas.

#### **4.3 Panorama atual: escassez de experiências implementadas.**

A análise quantitativa revela disparidade alarmante entre reconhecimento institucional e implementação educacional no Mato Grosso do Sul. Das 22 comunidades quilombolas reconhecidos pela Fundação Cultural Palmares, apenas quatro escolas distribuídas em duas localidades oferecem modalidade quilombola: duas na Comunidade Tia Eva (Campo Grande) e duas na comunidade Furnas do Dionísio (Jaraguari). Esta configuração evidencia concentração geográfica que deixa 20 comunidades quilombolas sem acesso à EEQ, configurando violação sistemática do direito à educação diferenciada. A distribuição urbana versus rural das experiências existentes (50% cada) oferece oportunidade comparativa valiosa para compreensão dos desafios específicos de cada contexto.

A concentração em apenas duas localidades sugere possível estratégia de implementação piloto, porém, a ausência de cronograma de expansão para as demais comunidades indica fragilidade no planejamento de políticas públicas educacionais específicas.

#### **5.0 Análise da experiência da Comunidade Tia Eva.**

A Escola Estadual Antônio Delfino Pereira – Centro de Educação e Cultura Tia Eva representa experiência significativa de implementação da EEQ em contexto urbano. Localizada no coração da Comunidade Tia Eva em Campo Grande, atende em tempo integral turmas do Ensino Fundamental II. O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola demonstra compromisso explícito com a valorização da história quilombola local, assegurando a valorização da história, as práticas socioculturais, políticas e econômicas da comunidade quilombola, bem como os seus

processos próprios de ensino aprendizagem (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2022, p. 3).

A escola contextualiza sua proposta pedagógica na trajetória de Eva Maria de Jesus, fundadora da comunidade, que aos 49 anos obteve carta de alforria em 1887 e migrou de Goiás para construir lugar seguro para seus descendentes. Eva trabalhou como lavadeira, parteira, cozinheira, curandeira e benzedeira, tornando-se referência comunitária também por saber ler e escrever.

Fundamentos pedagógicos e práticas inovadoras A análise dos projetos pedagógicos revela tentativa de articulação entre fundamentos teóricos da EEQ e práticas concretas de implementação. O estabelecimento de oito eixos fundamentais - memória coletiva, línguas reminiscentes, marcos civilizatórios, práticas culturais, tecnologias tradicionais, repertórios orais, manifestações culturais e territorialidade - representa esforço de sistematização dos saberes quilombolas dentro da estrutura curricular formal. Dois projetos permanentes merecem análise pela articulação entre teoria e prática quilombola. O projeto Identidade e Pertencimento; articula dimensões históricas, territoriais e ancestrais na construção de pertencimento comunitário, inserindo a escola como parte integrante da dinâmica quilombola local. Esta abordagem contrasta com modelos educacionais que tratam a escola como instituição externa às comunidades.

### 5.1 Formação continuada e articulação comunitária

A formação continuada constitui elemento primordial na proposta pedagógica, sendo essencial que os docentes estejam preparados para atender às características da comunidade externa, enquanto Comunidade Quilombola, as demandas sociais de toda comunidade escolar; (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2022, p. 30). A escola assegura que todas as eletivas se vinculem às temáticas étnico-raciais e quilombolas, garantindo que toda base curricular deve subsidiar a abordagem da temática quilombola em todos os projetos e propostas escolares, valorizando o conhecimento da comunidade compreendendo-o como parte integrante da cultura e do patrimônio afro-brasileiro.; (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2022, p. 23).

### 5.2 Análise da experiência rural: Escola Zumbi dos Palmares,

A Escola Estadual Zumbi dos Palmares, localizada na comunidade rural Furnas do Dionísio, representa a experiência quilombola em contexto rural. A escola projeta suas

intenções tendo como enfoque principal o estudante e sua aprendizagem, procurando garantir a participação de toda a comunidade, através de seus segmentos, fortalecendo assim a autonomia da Escola.

A implementação da EEQ requer articulação eficaz entre políticas municipais, estaduais e federais. O desafio está diretamente ligado ao poder público, exigindo que sociedade e indivíduos envolvidos no debate continuem lutando pela efetivação nas demais comunidades tradicionais. As diretrizes da Resolução CNE/CEB nº 8/2012 estabelecem que a EEQ deve fundamentar-se em pedagogia própria, respeitando especificidades étnico-raciais e culturais de cada comunidade.

Formação de professores e recursos pedagógicos: A formação específica de professores constitui desafio fundamental para implementação efetiva da EEQ. O desenvolvimento de competências para trabalhar com especificidades étnico-raciais e culturais quilombolas exige formação continuada que transcenda abordagens multiculturais superficiais. A necessidade de materiais didático-pedagógicos contextualizados com a identidade étnico-racial dos grupos quilombolas exige investimentos específicos em produção de recursos educacionais que valorizem os saberes tradicionais e a territorialidade quilombola.

## 6.0 Acesso e infraestrutura

As comunidades quilombolas estão entre os grupos com menor acesso à educação no país, devido a fatores como difícil acesso geográfico, falta de políticas específicas e dificuldades de reconhecimento. A CONAQ identifica a morosidade na titulação e dificuldade na regularização fundiária como principais obstáculos legais que impactam as demandas educacionais. Estes processos acabam impedindo suas demandas educacionais específicas e diferenciadas, que deveriam atender às características culturais quilombolas conforme estabelecem as Diretrizes Curriculares da Educação das Relações Étnico-Raciais.

## Considerações Finais

A implementação da Educação Escolar Quilombola no Mato Grosso do Sul constitui desafio complexo que requer investimentos significativos e articulação eficaz entre diferentes esferas governamentais. A análise evidencia que, apesar dos marcos normativos favoráveis e das experiências exitosas identificadas, persiste significativa lacuna entre o reconhecimento formal das comunidades quilombolas e a efetivação de políticas educacionais específicas. Das 22 comunidades quilombolas reconhecidas no estado, apenas duas possuem escolas com

modalidade quilombola implementada, demonstrando que 90% dessas comunidades permanecem sem acesso à educação escolar diferenciada. Esta situação resulta em prejuízos significativos para preservação da cultura e identidade quilombolas, contrariando os princípios estabelecidos pela legislação vigente. As experiências da Comunidade Tia Eva (urbana) e Furnas do Dionísio (rural) demonstram possibilidades concretas de implementação da EEQ, evidenciando a valorização da história, pedagógicos analisados revelam compromisso com a formação identitária e o fortalecimento do pertencimento étnico-cultural. Entretanto, os conflitos territoriais, resistências institucionais e disputas jurídicas configuram obstáculos estruturais que extrapolam a dimensão educacional, exigindo abordagem integrada das políticas públicas. A persistência da criminalização e estigmatização histórica das comunidades quilombolas evidencia a necessidade de transformações profundas nas concepções e práticas institucionais. A educação quilombola deve ser compreendida como direito fundamental e ferramenta de combate ao racismo, conforme preconizam as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Sua implementação efetiva requer não apenas adequação curricular, mas transformação epistêmica que reconheça e valorize os saberes quilombolas como conhecimentos legítimos e necessários para a construção de sociedade verdadeiramente democrática e plural. A análise das experiências existentes indica que é possível superar os desafios identificados mediante compromisso político, investimento em formação de professores, produção de materiais didáticos específicos e, fundamentalmente, participação efetiva das comunidades quilombolas na construção e implementação das políticas educacionais que lhes são destinadas. 1 A 3ª Conferência Mundial Contra o Racismo foi realizada em Durban, África do Sul, de 31 de agosto a 8 de setembro de 2001. Organizada pela ONU, estabeleceu a Declaração e o Programa de Ação de Durban, documentos fundamentais para o combate ao racismo e discriminação racial em âmbito internacional.

## REFERÊNCIAS

- ABA – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA. Documento do Grupo de Trabalho sobre Comunidades Negras Rurais. Rio de Janeiro: ABA, 1994.
- ALMEIDA, R. J. Conflitos territoriais e comunidades quilombolas: o caso do Mato Grosso do Sul. Cadernos de Campo, São Paulo, v. 22, n. 22, p. 85-102, 2013.
- ARROYO, M. G. Currículo, território em disputa. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BENTO, M. A. (Cida). O pacto da branquitude. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BISPO, A. dos S. Colonização, quilombos: modos e significações. Brasília: INCT/UnB, 2015.

BRASIL. Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 21 nov. 2003. BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008. BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 21 nov. 2012.

CONAE – CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação. Brasília: MEC, 2010.

GUSMÃO, N. M. M. Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 107, p. 41-78, jul. 1999. LEITE, I. B. Os quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas. Etnográfica, Lisboa,



## A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS E CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

GT 15: Relações Raciais e Educação

**Trabalho completo**

Daiany PEREIRA

(Programa de Pós-graduação em Educação/PPGEdu/UNEMAT). E-mail: daiany92@gmail.com

Paulo Alberto dos Santos VIEIRA

(Docente do Programa de Pós-graduação em Educação/PPGEdu/UNEMAT). E-mail: vieira.paulo@unemat.br

### Resumo

O presente trabalho discute a implementação da Lei 10.639/03 na Educação Infantil, com foco em uma creche municipal do Estado de Mato Grosso. A pesquisa foi desenvolvida com procedimento de pesquisa a campo, como instrumentos de coleta de dados foi utilizado a observação participante em uma sala com crianças com faixa etária de três anos a três anos e onze meses, além de entrevista semiestruturada com as docentes da instituição. As análises revelam que essas crianças já possuem percepção sobre seus tons de pele, realizando comparações e diferenciações e também apontam para uma lacuna formativa em relação à Lei 10.639/03.

Palavras-chave: Lei 10.639/03. Educação Infantil. Educação antirracista.

### 1 Introdução

Mais de 500 anos se passaram, e o Brasil ainda não saldou sua dívida histórica social e cultural com as populações negras e indígenas. Ao aprofundarmos na temática educacional, uma das principais demandas dos movimentos negros foi em prol da educação da população negra, visando seu acesso e permanência como estratégia de transformação social e garantia de direitos. Quando refletimos sobre os grupos que compõem o Brasil, um levantamento divulgado pelo G1<sup>1</sup> em julho de 2022, com base nos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), aponta para um aumento na proporção de pessoas que se autodeclaram pretas ou pardas, atingindo 56,1%, em comparação com 53% em 2012.

Diante dos dados sobre o acesso à educação infantil no Brasil, surgem questionamentos pertinentes: se a maioria da população é composta por pessoas pretas e pardas, como deveria ser a expectativa em relação aos espaços sociais e institucionais? Como deveriam ser os índices de acesso à educação divulgados nas pesquisas oficiais? Quais grupos, considerando a maioria,

<sup>1</sup> Total de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas cresce no Brasil, diz IBGE. Disponível em: <<https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2022/07/22/total-de-pessoas-que-se-autodeclaram-pretas-e-pardas-cresce-no-brasil-diz-ibge.ghtml>> Acesso em: 20 de jul. 2023.

deveriam ter maior acesso? Qual seria a representatividade adequada nesses espaços? Os espaços educacionais pelo país representam essa maioria? Como são acolhidas essas diversas identidades nos ambientes escolares?

Essas inquietações fizeram parte de uma pesquisa de mestrado já concluída, da qual o presente estudo faz parte, voltada à análise das práticas de propagação do branqueamento presente no espaço da creche.

Esses questionamentos nos levam à Lei 10.639/03, regulamentada pela Resolução 01/04 do Conselho Nacional de Educação - CNE, que, ao modificar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), tornou obrigatório o ensino da História da África, dos africanos e afrodescendentes nas redes de ensino fundamental e médio. Essa legislação é considerada uma conquista significativa para a educação e para o povo brasileiro, pois, por meio de estratégias pedagógicas, busca preencher lacunas existentes, visando uma educação pautada nas relações étnico-raciais e no combate ao racismo, preconceito e discriminação dentro das instituições de ensino. Ao trazer para as escolas a história e as contribuições desse grupo majoritário, que por muito tempo foram negligenciadas nos currículos e nas salas de aula, a Lei 10.639/03 representa um passo fundamental rumo à construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e antirracista (Rosemberg, 2012; Marques, 2018).

## 2 Desenvolvimento

A Lei 10.639/03, regulamentada pela Resolução 01/04 do Conselho Nacional de Educação (CNE), ao alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), tornou obrigatório o ensino da história da África, dos africanos e afrodescendentes nas redes de ensino fundamental e médio. Em suma, o artigo 26-A da LDB enfatiza que "nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira".

De acordo com Marques (2018, p. 21), a Lei 10.639/03 pode ser considerada um símbolo de maior conquista do século XXI, pois trouxe para dentro das escolas e do ensino superior a discussão de uma história que por muito tempo permaneceu silenciada nos currículos educacionais. Silenciamento que reforça a ideologia da democracia racial e do padrão hegemonicamente branco, que oculta os regimes discriminatórios e os naturaliza nas práticas cotidianas. Nesse sentido, Cardoso (2021, p. 84) concorda que:

A sanção dessa lei aponta para uma reeducação das relações étnico-raciais, que deve ser oferecida pelas instituições de ensino, isto é, a estas instituições está imputada a responsabilidade de colaborar com um novo modo de tratar o protagonismo dos africanos e seus descendentes para a construção da nação brasileira, vinculadas com ações de combate e enfrentamento ao racismo.

Para Rosenberg (2012, p. 33), a Lei é “uma das ações de maior mobilização atual no campo das relações raciais na educação, a aprovação e a implementação da lei constituem exemplos de política de reconhecimento de identidade cultural negra”. Os termos da Lei, além de ter como objetivo a reparação dos danos causados à população negra por séculos de exploração e inferiorização, reforçam também a necessidade de reconhecimento e valorização da diversidade étnico-racial brasileira, a contribuição do povo negro na construção e desenvolvimento do país, a importância do resgate positivo da história da cultura africana e afro-brasileira, e sua inclusão no currículo escolar. Nesse sentido, Benedito, Carneiro e Portella (2023, p. 6) evidenciam que:

Uma política educacional que assume o compromisso antirracista e valoriza as contribuições dos povos africanos e das populações afro-brasileiras para a formação de nosso país colabora para o enfrentamento da evasão escolar, para a formação integral do indivíduo, para o desenvolvimento de uma sociedade menos violenta e mais empática e, principalmente, fortalece a equidade na garantia de direitos para todas as pessoas.

Em 2023, a Lei 10.639/03 completou vinte anos desde a sua promulgação, levantando uma questão fundamental: a LDB 9394/96, a legislação fundamental que rege a educação do país, está sendo de fato cumprida nas redes de ensino? Nesse sentido, Benedito, Carneiro e Portella (2023) conduziram pesquisas em pelo menos 1.187 escolas em todo o Brasil, com o objetivo de entender se e como as Secretarias Municipais de Educação (SMEs) desenvolveram condições para combater o racismo nas escolas e como estão sendo incluídos conteúdos e práticas relacionadas à Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER) e ao ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Os resultados revelaram a falta de dados atualizados e publicados sobre o cumprimento da Lei nas escolas brasileiras, bem como a escassez de ações, comprometimento e investimentos por parte dos órgãos governamentais para efetivar as ERER.

De acordo com os resultados da pesquisa de Benedito, Carneiro e Portella (2023), aproximadamente 21% das secretarias municipais de todo o país responderam à pesquisa. Desse grupo, 53% afirmaram não realizar ações constantes e frequentes para aplicar a Lei, enquanto 18% não adotaram nenhum tipo de iniciativa relacionada ao ensino para as relações étnico-raciais. Apenas 29% das redes municipais desenvolvem ações que abordam a aplicação da Lei.

Além disso, considerando a implementação da temática na educação infantil, as autoras observaram que a proporção de inclusão na creche é ainda menor em comparação com os demais níveis de ensino.

Desse modo, ao problematizar a respeito da Lei 10.639/03 no campo pesquisado, a fim de entender se e como ocorre as formações continuadas oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação, quando lançamos a pergunta se as mesmas receberam formação ofertada pela SME. Registramos as seguintes respostas:

Olha, que eu me lembre, pela educação infantil aqui.... Estou tentando lembrar... A gente sempre tem esses cursos onde fala, mas algo assim específico para isso.... Não sei se está me faltando a memória, mas.... Eu não tenho lembrança, não (D1, 2023).

Pelo município, nesse tempo.... Específica sobre a lei mesmo não.... Não que eu tenha participado. Eu falei com você que eu trabalhava na Escola do Estado. Lá a gente teve uma formação sobre essa Lei, até desenvolvemos um projetinho, trabalhamos com ela, mas, no município é mais esporádico, mais solto. Não teve formação não (D2, 2023).

Se eu sei um pouquinho, é porque eu busco. Eu já andei lendo esta Lei, mas, ter formação ainda não (D3, 2023).

É possível constatar, através das falas das docentes, que a Secretaria de Educação do município não oferece ou não ofereceu, nos últimos anos, formação continuada de forma regular para aplicar a Lei 10.639/03. Embora uma delas tenha afirmado ter participado de uma formação sobre a Lei em uma instituição estadual, e a docente 03 tenha buscado conhecimento sobre a lei por conta própria. Observa-se, a partir das respostas, uma relação com os estudos de Benedito, Carneiro e Portella (2023), que confirmam que um grande percentual de Secretarias Municipais de Educação em todo o país não realizou ou não investiu em formação continuada sobre a Lei. As autoras referem que:

A concretização de uma política educacional precisa ir além da construção dos marcos legais: as medidas necessárias para essa efetivação precisam ser estimuladas e incorporadas pelas gestões administrativas e pedagógicas das Secretarias de Educação de forma que se reflitam no ambiente escolar (Benedito; Carneiro; Portella (2023, p.17).

Com base nos relatos e depoimentos das docentes, torna-se evidente que a instituição e o órgão superior responsável não estão priorizando práticas educativas voltadas para a história e cultura africanas. Isso levanta a necessidade de questionar a falta de formação continuada regular oferecida aos professores e profissionais da educação, especialmente no que se refere à Lei 10.639/03. Essa lacuna não apenas compromete a efetiva implementação da lei no ambiente

educacional, mas também pode resultar em sua aplicação superficial ou limitada a datas comemorativas, como 13 de maio e 20 de novembro. Nesse contexto, é crucial destacar o ponto levantado por Martins (2017, p. 83), que ressalta que as políticas isoladas não são suficientes para reverter o quadro de preconceito e racismo presentes na educação. No entanto, sem essas políticas, dificilmente haverá espaço para discussões significativas sobre esses temas.

### 3 Resultados e Discussões

Os resultados obtidos pela pesquisa realizada pelas autoras Benedito, Carneiro e Portella (2023) são um alerta para a necessidade de aprimorar as políticas públicas de formação de professores e gestores escolares, garantindo que todos os envolvidos no processo educacional estejam preparados para lidar de forma adequada e responsável com as questões étnico-raciais. Somente assim será possível avançar rumo a uma educação verdadeiramente democrática e igualitária, que reconheça e valorize a diversidade presente em nossa sociedade.

Ao abordar com as docentes como a aplicabilidade da Lei pode contribuir para a efetivação de uma educação antirracista desde a primeira infância, uma das docentes indica, em sua resposta, estar ciente do que precisa ser feito para aplicar a lei:

Muitas crianças já vêm de casa com a opinião formada, tem criança que ainda hoje, não aceita a cor do outro, aí nós vamos fazer o que? Atividades, para que eles possam interagir, através de brincadeiras, histórias, a gente coloca para brincar junto, abraçar, falar que ama, conta história representando uma criança de cor, para poder tentar interagir de alguma forma (D1, 2023).

Na concepção da docente, muitas crianças já chegam à escola com noções preconcebidas sobre cor e raça, aprendidas no ambiente familiar e as reproduzem no espaço educacional, para a docente, atividades interativas envolvendo a ludicidade seria umas das propostas para abordar a temática antirracista na educação infantil.

Cavalleiro (2021) ressalta que a percepção das educadoras sobre as relações étnicas na escola pode dificultar o desenvolvimento de práticas educativas que promovam a convivência multiétnica. Algumas vezes, essas percepções levam à ideia de que trabalhar essa temática é desnecessário ou tedioso, especialmente na faixa etária da creche, onde se acredita que as crianças não percebem as diferenças étnicas. Como afirma a docente:

É um assunto muito delicado. Porque, eu vejo que para nós que trabalhamos aqui com nossas crianças, eu não vejo nossas crianças terem... (comportamentos preconceituosos e racistas). Teve um ano que eu tive um aluno bem pretinho na sala, bem pretinho mesmo, preto! Preto! Preto! Eles (as crianças da sala) não percebiam

que o menino era preto. Até então, que um dia nós trabalhando na sala, colocamos as crianças conversando sobre corpo, aí, um aluno do lado olhou e falou que a cor dele era diferente. Ele é diferente! Até então eles não tinham reparado, mas esse foi com crianças do pré I, que já estão mais antenados, eram crianças de 4 anos [...]. Então, se a gente cresce com isso na nossa mente, a gente já cresce com esse pré-conceito de cores, um é branco, outro é amarelo, outro é negro/preto (D2, 2023).

É possível constatar algumas divergências nas falas da primeira e segunda docente. Enquanto a primeira acredita que há rejeição quanto à cor de pele por parte de algumas crianças, a percepção da segunda docente é que as crianças pequenas não percebem as diferenças raciais, e perceber essas diferenças é, em sua visão, uma forma de preconceito que a criança aprende no decorrer da vida. Percebe-se ainda certo grau de insegurança por parte das docentes ao responderem os questionamentos sobre a lei ou ao falar sobre a cor das crianças e o preconceito racial no espaço da creche. Cavalleiro (2021) considera esse comportamento como uma fachada despistadora que tende a ocultar a problemática racial no espaço educacional.

Por mais que se tente ocultar, o problema étnico aparece no espaço escolar de modo bastante consistente. As profissionais da escola não sentem responsáveis pela manutenção, indução ou propagação do preconceito. Mas, tendo em vista a realidade do problema, cria-se, então, a necessidade de responsabilizar alguém pela sua existência. Nessa hora, as vítimas passam a ser culpadas pela situação (Cavalleiro, 2021, p. 67).

Para a autora, apesar das tentativas de ocultar a questão étnica no ambiente escolar, ela surge de forma consistente. As profissionais da escola geralmente não se consideram responsáveis por perpetuar o preconceito racial. No entanto, diante da evidência desse problema, surge a necessidade de atribuir responsabilidade pela sua existência. Infelizmente, muitas vezes as vítimas desse preconceito são culpadas pela situação, quando na verdade deveriam ser protegidas e apoiadas. Isso ressalta a importância de reconhecer e enfrentar o preconceito racial de maneira proativa, buscando compreender suas raízes e implementar medidas para promover a igualdade e o respeito dentro do ambiente educacional.

Já o relato da docente 03 destaca uma importante perspectiva sobre o desenvolvimento do preconceito racial desde a infância. Ao afirmar que as crianças, mesmo muito jovens, já demonstram comportamentos preconceituosos e de rejeição em relação à cor da pele do outro, ela ressalta a urgência de abordar essa questão desde cedo. Isso reforça a importância de programas educacionais que promovam a diversidade, a igualdade e o respeito desde a primeira infância. A docente 03 destaca que a conscientização e a educação sobre diversidade étnico-racial devem ser prioridades desde os primeiros anos de vida:

Eu acho que já deve começar desde pequenininho, trazendo atividades que fala sobre o negro, e não ter resistência em falar com eles sobre o assunto, porque eles são pequenininhos, mas eles entendem, eles entendem e também perguntam. Eles agem diferente, às vezes eles comentam sobre a cor, às vezes eles rejeitam o coleguinha que é negro. Por que? Porque já traz de casa. Já vem enraizado a história do negro e eles acabam trazendo para dentro da sala de aula essa questão, de preconceito, de racismo, sem ao menos ter noção, porque eles são pequenos, eles não têm noção, mas eles trazem de casa, até mesmo pequenininho já têm, eu já percebi (D3, 2023).

E, assim como a docente 1, acredita que os comportamentos racistas que a criança apresenta na creche têm sua origem na família. Desse modo, a mesma considera que a inserção de conteúdos que focalizem questões raciais deve ser feita desde a educação infantil. A resposta da docente 3 vai ao encontro da pesquisa de Fazzi (2004), onde, a partir de estudos sobre o processo de aquisição do conceito de cor e raça com crianças norte-americanas, revela que a consciência cognitiva de raça surge na fase dos 3 aos 5 anos de idade. Em ambas as falas foi possível notar pouca ou nenhuma profundidade relacionada ao que a Lei 10.639/03 traz. Esse fato pode estar relacionado com a existência de uma lacuna formativa referente à lei no campo pesquisado.

Quanto à questão da exclusão da educação infantil nos termos da Lei, a docente acha importante trabalhar a temática, mas não vê a necessidade de trabalhar de forma obrigatória conteúdos baseados na lei no espaço pesquisado, pois, em sua visão, elas não têm ainda maturidade para perceber as diferenças raciais, de perceber que as pessoas são, de tal modo, diferentes entre si. A mesma não considera que há preconceito e discriminação entre as crianças nessa faixa etária da creche.

Eu vejo assim, no sentido de não ser obrigatório, mas temos que trabalhar sim, por serem crianças tão pequenas e elas não terem a maturidade ainda. Se você colocar lá um preto, um amarelo, um verde, a criança não vai separar; ela vai simplesmente escolher qualquer cor. Ela não vai falar assim, "essa cor é mais escura" ou "essa..." então assim, eu acho que pode ser nesse sentido de a criança ser muito pequena ainda para você trabalhar de forma obrigatória, de se tornar obrigatório, porque eu acho que pela faixa etária de idade das crianças do Centro aqui. Mas eu acho importante a gente trabalhar sim (D2, 2023).

A fala da docente vai na contramão do que as pesquisas já realizadas no campo da educação infantil revelam, como evidenciado pela pesquisa de Cavalleiro (1998), Santiago (2014), Martins (2017) e Cardoso (2021), onde os resultados apontam para a problemática racial entre as crianças pequenas no espaço da educação infantil. Contribuindo significativamente para o entendimento das dinâmicas raciais na educação infantil. Os autores supracitados destacam que as crianças, desde muito cedo, estão expostas a representações sociais e culturais

que moldam suas percepções sobre raça e etnia. Essas percepções podem refletir-se em comportamentos e interações que reproduzem estereótipos e preconceitos raciais.

A Lei 10.639/03, efetivamente implementada nos espaços educacionais, especificamente no contexto da creche, visa o reconhecimento e a valorização da diversidade étnico-racial brasileira desde a educação infantil. Desse modo, valorizá-la nesses ambientes é de extrema importância, pois possibilita que as crianças desenvolvam, desde a mais tenra idade, noções sobre as diferenças, conhecimento das culturas africana e afro-brasileira, e valorização da diversidade cultural, étnica, artística, estética e social.

Para que a educação brasileira seja considerada de qualidade, é preciso que ela promova a educação antirracista, acolhendo, respeitando e valorizando todas as diversidades, visando o enfrentamento de todas as formas de preconceitos, racismo e discriminações. Nesse contexto, o próximo título se dedicará a explorar a importância da educação antirracista na primeira infância.

#### 4 Considerações finais

A implementação da Lei 10.639/03 na Educação Infantil é primordial para a promoção de uma educação antirracista, capaz de valorizar a diversidade étnico-racial e combater preconceitos desde a tenra idade. Embora as crianças apresentem diferentes níveis de percepção sobre raça e cor, perceptível que comportamentos e atitudes racistas podem surgir precocemente, reforçando a necessidade de intervenções pedagógicas intencionais.

A pesquisa revelou lacunas na inclusão da Lei 10.639/03 nos espaços educacionais dos centros de educação infantil. A partir das falas das docentes entrevistadas, é evidente que há uma omissão significativa na abordagem e implementação dessa legislação, que visa promover a inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar.

Essa lacuna formativa representa um desafio para a promoção da diversidade étnico-racial desde a infância, comprometendo o desenvolvimento de uma consciência crítica e inclusiva nas crianças. A ausência de uma abordagem adequada da Lei 10.639/03 pode contribuir para a perpetuação de estereótipos e preconceitos, além de reforçar a exclusão de grupos étnicos minoritários.

Por fim, a concretização de uma educação antirracista desde a Educação Infantil não apenas contribui para o reconhecimento e valorização das culturas africana e afro-brasileira, mas também fortalece a formação integral das crianças, promovendo empatia, respeito e

equidade. A aplicação consistente da Lei 10.639/03 representa um passo essencial para construir escolas mais inclusivas e uma sociedade mais justa e democrática.

## Referências

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 140, n. 8, p. 1, 10 jan. 2003.

BENEDITO, Beatriz Soares; CARNEIRO, Suelaine; PORTELLA, Tânia. Org. **Lei 10.639/03: a atuação no ensino de história e cultura africana e afrobrasileira**. -- São Paulo, SP. Instituto Alana, 2023.

CARDOSO, Cintia. **Branquitude na educação infantil**. Cintia Cardoso. -1. ed. - Curitiba: Appris, 2021.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Do silêncio do lar ao fracasso escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil [**dissertação de mestrado**]. São Paulo: Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação, 1998.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil** / Eliane dos Santos Cavalleiro. - 6. ed., 7ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2021.

FAZZI, Rita de Cássia. **O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira; TROQUES, Marta Coelho Castro (organizadoras). **Educação das relações étnico-raciais: caminhos para descolonização do currículo escolar**. – 1. ed. – Curitiba: Appris, 2018.

MARTINS, Telma Cezar da S. **O branqueamento no cotidiano escolar: práticas pedagógicas nos espaços da creche**. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, 2017.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. -- São Paulo: Centro de estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, p. 220, [s.d.], 2012.

SANTIAGO, Flávio. **O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado**”: hierarquização e racialização das crianças pequeninhas negras na educação infantil. 2014. 147 f. **Dissertação (Mestrado em Educação)** – Universidade Estadual de Campinas, SP: 2014. Disponível em:  
<[http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/=319164/1/Santiago\\_Flavio\\_M.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/=319164/1/Santiago_Flavio_M.pdf)>  
acesso em 13 de jul. 2021.



## DIMENSÕES DA AÇÃO AFIRMATIVA NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: O CONCRETO DO SIMBÓLICO

GT 15: Relações Raciais e Educação

**Trabalho completo**

Alessandra Ferreira MOTA

(Programa de Pós-graduação em Educação/UNEMAT). E-mail: alessandra.mota@unemat.br

Paulo Alberto do Santos VIEIRA

(Docente no Programa de Pós-graduação em Educação/UNEMAT). E-mail: vieira.paulo@unemat.br

### Resumo

O artigo investiga as políticas de ação afirmativa voltadas à permanência material e simbólica de estudantes negros no IFMT/Campus Juína, relacionando a Lei nº 12.711/2012 e a implementação pedagógica da Lei nº 10.639/2003. Com abordagem qualitativa, fundamentada na análise de conteúdo de Bardin (2016), a pesquisa utilizou documentos institucionais, questionários e entrevistas. Os resultados evidenciam a aplicação superficial da Lei nº 10.639/2003 e a persistência do racismo institucional, comprometendo o sentimento de pertencimento estudantil. Conclui-se que a efetividade das ações afirmativas depende da integração entre dimensões materiais e simbólicas da permanência.

Palavras-chave: Ações afirmativas. Permanência material e simbólica. Educação profissional.

### 1 Introdução

A educação no Brasil apresenta-se como um campo de disputas históricas, sociais e políticas, marcado pela permanência de desigualdades estruturais que afetam sobretudo os grupos sociais mais vulneráveis. Tais desigualdades não são fenômenos recentes, mas heranças de um processo de exclusão social e racial que, mesmo após a redemocratização e a promulgação da Constituição Federal de 1988, ainda se reproduz no ingresso, permanência e conclusão da educação básica e superior.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2024), embora 54,5% da população com 25 anos ou mais tenha concluído ao menos a educação básica obrigatória em 2023, as diferenças raciais permanecem alarmantes: 61,8% entre brancos contra apenas 48,3% entre pretos e pardos. Esse dado evidencia que, mesmo após quase três décadas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), as oportunidades educacionais continuam desigualmente distribuídas.

Os indicadores de escolaridade refletem, portanto, uma contradição: de um lado, há expansão do acesso, sobretudo pela implementação de políticas de ação afirmativa como a Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012); de outro, persistem disparidades ligadas ao racismo

institucional, à desigualdade de renda e à mercantilização do ensino superior (Boanafina; Maciel; Lima, 2024).

É nesse contexto que este artigo apresenta resultados parciais da pesquisa de mestrado intitulada *Permanência dos estudantes negros no IFMT/Campus Juína: o material e o simbólico na política de ação afirmativa (2018-2020)* aprovada junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso em 2023, articulando dados quantitativos da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua, do Censo da Educação Superior (INEP) e da Nota Técnica do Todos pela Educação, além de pesquisas qualitativas como a V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) das IFES realizada pela V Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES).

De um modo geral, a pesquisa teve como objetivo analisar as ações institucionais para permanência material simbólica dos estudantes egressos do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Agropecuária, autodeclarados negros, que ingressaram pela Lei nº 12.711/2012, com recorte racial, no Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), campus Juína, no período de 2018 a 2020. A pesquisa versou sobre a discussão da permanência material e simbólica na Política de Ação Afirmativa no que tange à Lei nº 12.711/12<sup>1</sup>. Dada sua relevância e considerando que apenas esse ingresso não garante a permanência destes sujeitos, fez-se necessário investigar como o IFMT campus Juína tem solucionado o desafio de fazer com que estes estudantes permanecessem frequentando a instituição.

Sob o prisma deste artigo, vale destacar que a pesquisa mencionada, em relação à dimensão simbólica, explorou as possíveis interconexões entre o(s) aspecto(s) pedagógicos da Lei nº 10.639/2003<sup>2</sup>, que alterou os fundamentos da educação básica, e as derivações no que tange à capacidade de proporcionar o senso de pertencimento do estudante no ambiente escolar. Visto que a discussão não deve se limitar a ampliação da oferta de vagas, mas sim rediscutir o conceito de acesso à educação vinculando a necessidade de permanência dos estudantes (Rea; Marques; Oliveira, 2014).

## 2 Percorso metodológico

---

<sup>1</sup> A Lei nº 14.723, de 2023, atualizou a Lei de Cotas ao ampliar o público-alvo, incluir novas categorias e reforçar a distribuição proporcional de vagas conforme a representatividade regional dos grupos beneficiados, com base nos dados do IBGE, entre outras alterações.

<sup>2</sup> Posteriormente alterada pela Lei nº 11.645/2008, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (Brasil, 2008).

De acordo com a perspectiva de Bogdan e Biklen (1994), no que diz respeito aos aspectos que envolvem uma investigação qualitativa, expressam a necessidade de programar antecipadamente todas as suas etapas, utilizando-se de um plano que servirá como um guia para que o investigador saiba quais os próximos passos a seguir.

Em função da abordagem e metodologia de pesquisa adotada neste estudo, utilizaram-se como instrumentos de coleta de dados: processos de pedido de informação por intermédio do *Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão* (e-SIC), questionário on-line de caráter misto e entrevista semiestruturada. Além da coleta de dados por meio da pesquisa documental e a revisão da literatura sobre o objeto de estudo.

A análise dos documentos foi realizada segundo a técnica de Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin (2016), fundamentada na premissa de que toda mensagem está vinculada às condições contextuais de seus emissores. Essa perspectiva possibilitou identificar, nos documentos oficiais, mensagens explícitas e implícitas sobre a implementação da Lei nº 10.639/2003 no Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), especialmente no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2014-2018) e no Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária do Campus Juína (PPC 2015).

O processo metodológico desenvolveu-se em quatro etapas: (a) pré-análise, com leitura exploratória para identificar conteúdos relacionados à aplicação da Lei nº 10.639/2003 e à valorização da diversidade; (b) codificação e categorização, mediante leitura sistemática e definição de categorias temáticas baseadas no referencial teórico e nos objetivos da pesquisa, resultando nas categorias: Políticas de Ação Afirmativa, Reconhecimento e Valorização da Diferença e Diversidade e Inclusão Social, subdivididas em dimensões legais, institucionais e pedagógicas; (c) seleção das Unidades de Registro (URs), compostas por trechos dos documentos que abordavam os temas analisados, classificados conforme as categorias estabelecidas, permitindo análise qualitativa e de frequência; e (d) sistematização dos dados, com organização das URs em tabelas para facilitar a visualização e interpretação dos temas recorrentes nos documentos examinados.

Na técnica de Análise de Conteúdo, compreende-se que a mensagem está diretamente ligada às condições contextuais de seus emissores (Bardin, 2016). Esse entendimento sinaliza para a possibilidade de se evidenciar, por meio dos documentos oficiais, as mensagens veladas ou “não ditas” sobre a implementação da Lei nº 10.639/2003 no IFMT, especificamente no PPC Técnico Integrado em Agropecuária do Campus Juína, em que as ações deveriam ser materializadas.

### 3 Entre o acesso e a permanência: desafios da democratização educacional no Brasil

A história da educação brasileira mostra que, por longos períodos, a escolarização foi privilégio das elites. No entanto, o reconhecimento das desigualdades raciais existentes no país ganhou força a partir do processo de redemocratização da sociedade brasileira. As reivindicações por políticas públicas que minimizassem as desigualdades existentes entre brancos e negros no Brasil, no que se refere ao acesso ao mercado de trabalho, a saúde e, principalmente, educação foram as bandeiras levantadas por movimentos sociais no último século. Com efeito, essa lógica excludente deixou marcas que permanecem na atualidade, com a persistência de taxas de analfabetismo e atraso escolar mais elevadas entre a população negra e nas regiões mais pobres.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua de 2023 revela que havia no Brasil 9,3 milhões de pessoas com 15 anos ou mais analfabetas, correspondendo a 5,4% da população. O dado mais alarmante, contudo, é o recorte racial: entre pessoas brancas, a taxa foi de 3,2%, enquanto entre pretos e pardos alcançou 7,1% (IBGE, 2024). Na população idosa, a disparidade é ainda maior: 8,6% de analfabetismo entre brancos contra 22,7% entre pretos e pardos (IBGE, 2024). Outro indicador relevante é o número médio de anos de estudo: em 2023, a média nacional foi de 9,9 anos, mas, entre brancos, o índice chegou a 10,8 anos, e entre pretos e pardos, apenas 9,2 (IBGE, 2024). Essa diferença de 1,6 ano persiste há quase uma década, confirmando que as novas gerações negras ainda enfrentam barreiras educacionais.

A PNAD ainda demonstrou que além da questão racial, as desigualdades regionais são evidentes. De acordo com a pesquisa, a região Nordeste apresentou média de 8,7 anos de estudo, enquanto no Sudeste alcançou 10,6 anos (IBGE, 2024). Essa discrepância pode ser compreendida como reflexo histórico da concentração de investimentos na região Centro-Sul, deixando as regiões Norte e Nordeste em situação de maior vulnerabilidade educacional. O que reforça que a educação básica, embora apresente universalização no nível fundamental de ensino, na etapa do ensino médio continua marcada por trajetórias interrompidas, altas taxas de evasão e atraso escolar, especialmente entre jovens pobres e negros (IBGE, 2024).

No contexto do ensino médio, etapa crucial para o acesso ao ensino superior, a análise do Todos Pela Educação (2023) demonstra avanços quantitativos importantes, mas que ainda não foram capazes de romper o ciclo da desigualdade. Entre 2012 e 2022, a taxa líquida de matrículas de jovens pretos aumentou 19 pontos percentuais (p.p), e a de pardos, 16 p.p., enquanto a de brancos cresceu apenas 9 p.p. (Todos pela educação, 2023, p. 3). O mesmo

movimento foi observado na conclusão: pretos tiveram acréscimo de 29 p.p., pardos 20 p.p., e brancos 13 p.p. (Todos pela educação, 2023).

Apesar da redução relativa das desigualdades, o estudo conclui que os indicadores dos jovens negros em 2022 equivalem aos alcançados pelos brancos em 2012. Ou seja, há um atraso histórico de uma década, evidenciando que as políticas implementadas, embora necessárias, não têm sido suficientes para garantir equidade. Além disso, em 2022 apenas 77% dos jovens de 15 a 17 anos estavam no ensino médio, e menos de 70% dos jovens de 19 anos haviam concluído essa etapa (Todos pela educação, 2023, p. 6). Esse dado revela a persistência da exclusão escolar na idade adequada, contrariando a meta de universalização prevista no Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelecia, até 2024, a garantia de matrícula universalizada para essa faixa etária.

Considerando que o ensino médio representa a porta de entrada para o ensino superior, torna-se fundamental analisar como essas desigualdades se reproduzem ou se transformam no âmbito universitário. A V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) das IFES, realizada em 2018, constitui a principal referência sobre a composição social e racial dos estudantes das universidades federais brasileiras. Seus resultados evidenciam o impacto das políticas afirmativas implementadas a partir dos anos 2000, em especial o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni, 2007), a criação do Sistema de Seleção Unificada (Sisu, 2010) e, sobretudo, a Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012).

Segundo a pesquisa, pela primeira vez, pretos e pardos representaram a maioria dos estudantes das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), alcançando 51,2% do corpo discente (ANDIFES, 2018). Essa transformação rompeu com um padrão histórico em que os brancos eram majoritários nas universidades públicas, revelando o efeito direto das ações afirmativas na democratização do ingresso.

Se o acesso às universidades federais apresentou transformações significativas, a questão da permanência revela os limites e os novos desafios dessa democratização. Contudo, os dados da pesquisa também revelam os limites dessa democratização, sobretudo no que se refere à permanência. Entre os cotistas, 85% declararam ter recebido algum tipo de auxílio estudantil (alimentação, moradia, transporte ou bolsa permanência), e 92% afirmaram que o benefício foi essencial para continuarem os estudos (ANDIFES, 2018).

Isso demonstra que, sem a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), boa parte desses alunos não teria condições materiais de permanecer na universidade. Além dos desafios materiais, emergem barreiras simbólicas que dificultam o sentimento de

pertencimento. Apenas 37% dos estudantes cotistas relataram sentir-se acolhidos institucionalmente, e 42% afirmaram ter sofrido algum tipo de discriminação racial velada, expressa em estereótipos, microagressões ou invisibilização em sala de aula (ANDIFES, 2018). Tais experiências confirmam que o racismo institucional não se limita ao ingresso, mas perpassa toda a trajetória acadêmica.

Os dados demonstram que o retrato das IFES passou por um processo de transformação significativo no que se refere à diversidade racial, social e cultural. No entanto, também evidencia que apenas abrir as portas dessas instituições não garantem a equidade: é preciso enfrentar o racismo institucional, fortalecer políticas de saúde e bem-estar estudantil e desse modo ampliar os mecanismos de permanência tanto material quanto simbólica.

#### 4 Resultados e discussões

Heringer (2022) defende que o conceito de Política de Assistência Estudantil (PAE) seja repensado de modo que consiga, além do suporte financeiro, promover o engajamento e o sentimento de pertencimento estudantil a partir da multidimensionalidade da política. E conclui que as instituições terão maiores chances de serem bem-sucedidas em suas ações para permanência a partir do momento que forem capazes de associar apoio material, apoio pedagógico e ampliação de oportunidades acadêmicas para os estudantes.

Na perspectiva de Santos (2009), permanecer simbolicamente requer a constância do indivíduo no ambiente acadêmico, de modo que permita a sua transformação, a partilha com seus pares e o sentimento de pertencimento a esse espaço. A permanência simbólica perpassa pela efetiva integração do estudante a todos os aspectos da vida acadêmica, transcendendo a inclusão e permitindo o diálogo, a troca de experiências e a transformação de todos e de cada um (Reis, 2016).

A permanência simbólica é perpassada por elementos mais sutis, que adentram âmbitos mais subjetivos. A presença de estudantes negros em espaços historicamente ocupados pela população branca tem gerado conflitos e tensões no ambiente escolar. Tais conflitos têm desencadeado o senso de não pertencimento desses estudantes, e ainda práticas racistas e discriminatórias que desestimulam e fazem com que não permaneçam.

Permanecer simbolicamente no espaço educacional está diretamente relacionado com a coexistência dos indivíduos (Reis; Tenório, 2009), é continuar nesse espaço por identificar-se com o grupo, ser reconhecido por eles para, assim, sentir-se pertencente. Está posto o desafio para a permanência simbólica. Em uma sociedade em que o preconceito racial e o racismo

coabitam nos mais diversos espaços sociais, inclusive na educação, fazer com que esse estudante se sinta pertencente é um obstáculo a ser superado. De acordo com Abreu e Ximenes (2020), para que a inclusão seja efetiva, precisa estar relacionada à possibilidade do estudante identificar-se e ser reconhecido no espaço acadêmico.

Se a permanência simbólica é compreendida como o sentimento de pertencimento dos estudantes nos espaços escolares, e no caso dos estudantes negros o racismo e a discriminação têm feito com que estes não se sintam pertencentes à instituição, faz-se necessário pensar ações que convertam esse cenário e possibilitem um ambiente de reconhecimento das diferenças, que seja mais plural e inclusivo.

Considerando o compromisso com a inclusão social e com uma educação transformadora assumida pelo IFMT é que se busca, por meio da dimensão pedagógica da permanência à luz da implementação da Lei nº 10.639/2003, verificar no PDI (2014-2018) e no PPC do Curso Técnico em Agropecuária (2015), propostas de ações voltadas para a implementação dessa legislação, de modo a constar se a discussão sobre as relações étnico-raciais foi realizada junto aos ex-estudantes negros desse curso. Tal ação justifica-se pela compreensão de que a Lei nº 10.639/2003 pode constituir-se como um forte instrumento político e pedagógico para o combate ao preconceito e discriminação racial no contexto da educação básica (Nunes *et al.*, 2019), possibilitando a permanência simbólica nesse espaço.

Os dados analisados evidenciaram que, embora o PDI (2014-2018) do IFMT apresente Unidades de Registros (URs) que visem a uma perspectiva de inclusão social, reconhecendo as diferenças e diversidades de modo a proporcionar a promoção da igualdade racial, em muitas passagens do texto, as categorias diferença e diversidades são homogeneizadas utilizadas enquanto sinônimos, despolitizadas de sentido por não apresentar metas que visem enfrentar os problemas que são síntese dessas categorias.

Quanto à implementação da Lei nº 10.639/2003, no Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária (2015), a situação é ainda mais crítica. Na redação do documento a legislação não foi mencionada, em referência a temática do Estudo das Relações Étnico-raciais, utilizou-se as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana* definindo que o atendimento a essa normativa ocorreria na disciplina de Língua Portuguesa e Literatura e em eventos no *Dia da*

*Consciência Negra*<sup>3</sup>, demonstrando a leitura equivocada da legislação, um erro crasso que demonstra a perpetuação do racismo institucional.

A pesquisa revelou situações de exclusão, hostilidade, racismo e discriminação racial, permeando as relações sociais entre os estudantes, o que inviabilizava a integração e um convívio social que pudesse promover o sentimento de pertencimento naquele ambiente. A ausência de diálogos sobre as diferenças e a diversidade cultural que compõe o público estudantil, visto vez que a implementação da Lei nº 10.639/2003 foi realizada de forma incipiente e superficial, colaboram com a perpetuação de preconceitos e racismo no âmbito da educação, portanto, uma instituição que se proponha democrática e inclusiva deve adotar uma postura política que tenha como objetivo a sua superação de práticas discriminatórias (Gomes, 2008).

#### 4 Considerações finais

A prática discriminatória contra população negra, no Brasil, por muito tempo e constituiu em obstáculo na participação desses sujeitos no acesso a políticas públicas, dentre elas as voltadas ao campo educacional. Situação que, a partir de 2008, com o processo de expansão e de interiorização da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) em regiões distantes do país, estimulou políticas de inclusão e a ampliação na oferta de vagas nos Curso Técnicos Integrados de Nível Médio Integrado em todo o território nacional.

Essa mudança na oferta de vagas foi ainda mais significativa quando, em 2012, a promulgação da Lei n.º 12.711 impulsionou a ampliação do ingresso de estudantes autodeclarados negros às instituições de ensino. Identificada no âmbito da educação como Lei de Cotas, viabilizou o ingresso às instituições públicas de ensino superior e profissional daqueles sujeitos discriminados historicamente. Contudo, o problema não está relacionado ao ingresso, e sim, à permanência destes estudantes, em especial os que ingressaram pela reserva de vagas com recorte racial.

A análise dos dados coletados no IFMT/Campus Juína evidenciou que a implementação da Lei nº 10.639/2003 tem sido tratada de forma fragmentada e descontextualizada, reduzindo-se frequentemente a eventos pontuais e atividades isoladas que não dialogam com a estrutura curricular de modo efetivo. Essa abordagem superficial compromete não apenas o cumprimento

---

<sup>3</sup> A Lei n. 14.759 de 21 de dezembro de 2023 tornou o dia 20 de novembro feriado nacional, declarando Dia de Zumbi e da Consciência Negra. Consultar: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2023/lei/114759.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/114759.htm)

da legislação, mas sobretudo a construção de um ambiente institucional verdadeiramente inclusivo, onde estudantes negros possam reconhecer-se representados nos conteúdos, nas práticas pedagógicas e nas relações interpessoais.

A ausência de uma formação continuada para docente voltada para as relações étnico-raciais e a falta de articulação entre a assistência estudantil em dimensão material e simbólica da permanência revelam lacunas que podem contribuir para perpetuação do racismo institucional, mesmo em contextos em que o discurso institucional se afirma como inclusivo e democrático.

Diante desse cenário, torna-se imperativo que as instituições de ensino, especialmente aquelas que integram a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, avancem para além do cumprimento formal das políticas de ação afirmativa. É necessário construir estratégias integradas que articulem permanência material e simbólica, reconhecendo que o sucesso acadêmico dos estudantes negros depende não apenas de auxílios financeiros, mas fundamentalmente de um ambiente que valorize suas identidades, culturas e histórias.

Isso implica repensar currículos, formar educadores comprometidos com a educação antirracista, promover o diálogo étnico-racial de forma sistemática e criar espaços institucionais de acolhimento e pertencimento. Somente assim será possível transformar o ingresso conquistado pelas cotas em permanência qualificada e, conseqüentemente, em conclusão exitosa dos cursos, cumprindo efetivamente o compromisso com a democratização do acesso a educação no Brasil.

## Referências

ABREU, Márcia Kelma de Alencar; XIMENES, Verônica Moraes. Pobreza, permanência de universitários e assistência estudantil: uma análise psicossocial. **Psicologia USP**, [s. l.], volume 32, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/pBtyBfxJqkXbvzwVvcQprzS/> Acesso em: 31 maio 2023.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR (ANDIFES). **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) das IFES – 2018**. Brasília: ANDIFES/FONAPRACE, 2019. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2021/07/Clique-aqui-para-acessar-o-arquivo-completo.-1.pdf>. Acesso em: 31.mai.2025.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, Coleção Ciências da Educação, 1994.

BOANAFINA, Anderson; MACIEL, Carina; LIMA, Tatiane. A dualidade da Educação Superior brasileira: entre inclusão e mercantilização. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 19, n. 00, p. e024087, 2024. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/18730>. Acesso em: 13 out. 2025.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Informativo-PNAD Contínua: dados sobre educação**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102068\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102068_informativo.pdf). Acesso em: 25 ago. 2025.

BRASIL. Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 13 out. 2025.

BRASIL. Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso às universidades federais e às instituições federais de ensino técnico de nível médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/112711.htm). Acesso em: 13 out. 2025.

CRUZ, Priscila; NOGUEIRA FILHO, Olavo; CORRÊA, Gabriel; et al. Nota técnica: desigualdades étnico-raciais nas matrículas e na conclusão do ensino médio. São Paulo: Todos Pela Educação, maio 2023. PDF. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2023/05/nota-tecnica-desigualdades-etnico-raciais-nas-matriculas-e-na-conclusao-do-em.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2025.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e currículo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Org.). Indagações sobre currículo: diversidade e currículo. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>. Acesso 25.mai.2025. Acesso em: 31 maio 2025.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 2, n. 2-3, p. 95-108, jan./dez. 2008. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/127/230>. Acesso em: 25 maio 2025.

HERINGER, Rosana. Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, [s. l.], v. 19, n. 1, p. 7-17, jun. 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v19n1/03.pdf>. Acesso em: 20 maio 2025.

NUNES, Roseli Souza dos Reis. **A permanência dos estudantes que ingressaram por ação afirmativa: a assistência estudantil em foco**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2016. Disponível em: <https://ri.ufmt.br/handle/1/1039>. Acesso em: 28 maio 2025.

REA, Giselle Cristina Martins; MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira; OLIVEIRA, Jonas de Paula. Políticas e ações de acesso e permanência na educação superior: o caso da Universidade Federal da Grande Dourados. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 24, n. 2, p. 15–35, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/3950>. Acesso em: 13 out. 2025.

REIS, Dyane Brito. O significado de permanência: explorando possibilidades a partir de Kant. In: CARMO, Gerson Tavares do. (Org.). Sentidos da permanência na educação: o anúncio de uma construção coletiva. 1. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016. p. 81-92. Disponível em: [http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/permanencia\\_livro\\_revisaojane.pdf](http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/permanencia_livro_revisaojane.pdf). Acesso em: 31 maio 2025.

REIS, Dyane Brito; TENÓRIO, Robinson Moreira. Cotas e estratégias de permanência no ensino superior. In: TENÓRIO, Robinson Moreira; VIEIRA, Marcos Antônio. (Org.). Avaliação e sociedade: a negociação como caminho [on-line]. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 47-66. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/3q/pdf/tenorio-9788523209346-04.pdf>. Acesso em: 30 maio 2025.



## EDUCAÇÃO ANTIRACISTA: ABORDAGEM POR MEIO DE PROJETOS

GT 15: Relações Raciais e Educação

**Trabalho completo**

Elisângela dos Santos MONTEIRO

(Docente da rede Federal de Ensino/IFMT). E-mail: elisangela.monteiro@ifmt.edu.br

Elvis Jean dos PASSOS

(Docente da rede Federal de Ensino/IFMT). E-mail: elvis.passos@ifmt.edu.br

Jaqueline Mendes da SILVA

(Docente da rede Federal de Ensino/IFMT). E-mail: jaqueline.mendes@ifmt.edu.br

### Resumo

O artigo analisa os resultados do projeto de extensão "Orgulho Negro: um olhar além da cor", desenvolvido com estudantes do Instituto Federal de Mato Grosso. A ação buscou promover reflexões sobre o racismo e o pertencimento étnico, valorizando a cultura afro-brasileira por meio da leitura, debates e experiências formativas. A metodologia qualitativa permitiu identificar transformações na percepção dos estudantes acerca de temas como identidade, preconceito e práticas discriminatórias. O estudo reforça a importância da educação antirracista no ambiente escolar.

**Palavras-chave:** Educação antirracista; Identidade; Racismo estrutural.

### 1 Introdução

Desde o período colonial, a população brasileira é composta majoritariamente por negros e indígenas. Ainda assim, persiste no país um processo histórico de negação da presença negra na formação cultural nacional. Diante disso, torna-se fundamental a produção de trabalhos e pesquisas que reforcem a importância do conhecimento de uma história frequentemente ausente nos livros didáticos, além de combater os estereótipos raciais impregnados na sociedade — estereótipos que, por sua vez, refletem-se no cotidiano escolar, especialmente entre adolescentes.

Um dos principais processos de marginalização das características africanas na sociedade brasileira inicia-se com a chamada “cultura do branqueamento”, sustentada pelo racismo científico, amplamente utilizado para justificar a escravidão e a submissão do povo negro. Essa ideologia, embora hoje de forma mais sutil, continua presente e dissemina a crença de que a miscigenação seria a solução para “melhorar” a população brasileira.

Essa lógica fazia com que as elites locais acreditassem que o “problema” étnico-racial brasileiro poderia ser resolvido por meio da miscigenação. Tal ideia baseava-se na convicção de que o sangue “branco” purificaria o sangue “primitivo”, africano, levando gradativamente à

eliminação física da população negra e à formação de um povo homogêneo: “branco” e “civilizado”. Essa crença fundamenta, por exemplo, a legitimação da imigração europeia para o Brasil, iniciada discretamente em 1818 e intensificada a partir da proclamação da República, em 1889 (OLIVEIRA, 2008, p. 8).

Apesar dos avanços promovidos por movimentos de combate à discriminação racial, muitos ainda negam a existência do racismo no Brasil. Segundo Silva (2013), desde a infância os indivíduos são expostos a modelos de perfeição propagados pela mídia, frequentemente reforçados por seu próprio grupo social — modelos estes que destoam da realidade vivida por muitos. A pele clara é almejada, enquanto a pele escura é associada à inferioridade; religiões de origem europeia são amplamente divulgadas, ao passo que as religiões africanas são perseguidas e demonizadas (PUFF, 2016). São inúmeros os elementos simbólicos e culturais que precisam ser revistos.

O processo de exclusão da chamada cultura afro-brasileira tornou-se tão naturalizado que obscurece os séculos de escravidão e contribui para a perpetuação de discursos que deslegitimam a luta antirracista, rotulando-a como “vitimismo”. No entanto, trata-se, na verdade, de uma demanda por justiça histórico-social — um reconhecimento tardio de um povo que impulsionou o acúmulo do capital mercantil europeu, mas que só foi reconhecido como sujeito de direitos após o final do século XIX (BARROS, 2016).

É importante lembrar que, ao longo da história, diversas tentativas de apagar a cultura, as lutas e a contribuição do povo negro foram empreendidas. Ainda assim, a resistência permanece viva e constante, mesmo diante dos desafios e das reiteradas tentativas de silenciamento.

A promulgação da Lei 10.639, em 2003, representa um marco na busca pela inclusão da temática racial no contexto escolar. A lei tornou obrigatório o ensino de "História e Cultura Afro-Brasileira" no currículo oficial da rede pública e privada de ensino. No entanto, sua implementação enfrenta diversos obstáculos, uma vez que os currículos escolares ainda são fortemente influenciados por uma perspectiva eurocêntrica e excludente, especialmente no que diz respeito ao protagonismo africano.

Outro ponto de grande debate é a Lei nº 12.711/2012, que instituiu o sistema de cotas nas universidades e institutos federais, reservando 50% das vagas por curso e turno a estudantes oriundos integralmente do ensino médio público, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas. No entanto, muitos dos beneficiários potenciais não se sentem confortáveis em realizar a autodeclaração racial, o que compromete a efetividade da política. Além disso, há registros

recorrentes de fraudes, com candidatos que não se enquadram nos critérios raciais tentando se beneficiar das cotas — prática conhecida como “afroconveniência” (CRUZ, 2016).

Diante da inquietação manifestada pelos próprios estudantes acerca da escassez de trabalhos voltados ao empoderamento e à valorização das raízes africanas na constituição da identidade brasileira, surgiu a proposta de um projeto que dialogasse diretamente com essa temática e fomentasse reflexões. A iniciativa visou construir, junto aos alunos e à comunidade, um espaço de trocas, problematização e ressignificação, promovendo o contato com ideias plurais que contribuam para a formação de uma cidadania crítica, participativa e emancipadora.

Neste contexto, o presente artigo tem como objetivo avaliar os resultados alcançados com a execução do projeto de extensão **Orgulho Negro: um olhar além da cor**, que trabalhou os conceitos de racismo e preconceito racial com estudantes do Instituto Federal de Mato Grosso — Campus Pontes e Lacerda/Fronteira Oeste, buscando promover o fortalecimento, empoderamento e o sentimento de pertencimento entre os participantes.

## 2 Metodologia

O Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo descritivo, com abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa, segundo Minayo (2003), preocupa-se com as ciências sociais em contextos nos quais a realidade não pode ser quantificada, trabalhando com o universo de crenças, valores e significados sobre questões étnico-raciais, que não podem ser reduzidos à simples operacionalização de variáveis.

Conforme Godoy (1995), a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas inseridas em processos interativos, em contato direto com os pesquisadores. Tal abordagem visa compreender os fenômenos sob a perspectiva dos sujeitos participantes da situação investigada.

De acordo com Hymann (1967), a pesquisa descritiva tem como finalidade relatar e registrar a forma como determinado fenômeno ocorre. Neste estudo, o foco esteve na descrição de como estudantes avaliam um projeto de extensão.

O projeto de extensão “Orgulho Negro: um olhar além da cor” teve como objetivo promover, entre estudantes e comunidade, a leitura e discussão de textos sobre a história e cultura negra, construindo um espaço de trocas, problematização e ressignificação. Além disso, buscou-se proporcionar o contato com ideias plurais que contribuíssem para a formação cidadã, fundamentada em um sujeito ativo, participativo e emancipado.

O projeto foi ofertado no ano de 2021 a estudantes de uma instituição de Ensino Médio, sendo desenvolvido de forma remota durante o segundo semestre. Participaram da iniciativa três docentes — um do sexo masculino e dois do sexo feminino — e oito estudantes (sete do sexo feminino e um do sexo masculino). Ao final do projeto, apenas seis estudantes permaneceram ativos.

Para a coleta de dados, optou-se pela utilização da entrevista focal semiestruturada, considerada, segundo Lüdke e André (1986, p. 34), uma das técnicas mais eficazes, pois “a grande vantagem da entrevista sobre as outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informação”. Esse tipo de entrevista favorece a interação entre entrevistador e entrevistado, proporcionando um ambiente propício ao aprofundamento das temáticas centrais.

Dessa forma, a escolha pela entrevista semiestruturada mostrou-se adequada à pesquisa, uma vez que estabeleceu eixos temáticos que os participantes deveriam abordar ao relatar suas experiências no projeto.

Para a análise dos dados, adotou-se o referencial proposto por Lüdke e André (1986, p. 45), segundo os quais:

Analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, [...] as transcrições de entrevistas. A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento, essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências em um nível de abstração mais elevado.

A análise dos dados seguiu a proposta de **redução de Bogdan e Biklen (2006)**, que prevê a realização de leituras minuciosas das entrevistas a fim de identificar palavras, frases ou acontecimentos recorrentes. A partir desse processo, inicia-se a **codificação**, com o objetivo de encontrar regularidades nos dados que representem os temas emergentes. Tais expressões são organizadas em **categorias de codificação**, que têm como finalidade classificar os dados descritivos colhidos ao longo da pesquisa.

### 3 Análise dos dados

#### Entrevistas e Categorias emergentes

O As categorias apresentadas foram identificadas a partir das respostas coletadas nas entrevistas realizadas em março de 2022. Conforme enfatizam diversos metodólogos, essa espontaneidade é uma característica importante na pesquisa em ciências humanas, uma vez que

os seres humanos estão em constante transformação. Por isso, a flexibilidade na coleta de dados é considerada uma virtude.

Após leituras minuciosas das entrevistas, emergiram quatro categorias principais:

1. **As religiões de matriz africana e os novos olhares**
2. **Uma juventude já marcada pelo racismo**
3. **Uma didática na prática**
4. **Uma transformação interrompida pelas cobranças sociais do ENEM**

Estas categorias expressam as experiências, percepções e sugestões dos estudantes, aproximando-nos do objetivo central da pesquisa: avaliar como um projeto de extensão sobre racismo pode impactar estudantes do Ensino Médio.

É importante destacar que, embora não seja o foco deste estudo, observa-se que a temática étnico-racial tem despertado maior interesse entre mulheres e pessoas negras, enquanto jovens homens e pessoas não negras demonstram menor engajamento, o que fragiliza a luta antirracista.

### **As religiões de matriz africana e os novos olhares**

Esta categoria evidencia como o projeto de extensão promoveu a transformação do olhar dos estudantes sobre as religiões de matriz africana. A desmistificação dessas religiões, frequentemente estigmatizadas na sociedade como “macumba”, mostrou-se fundamental para combater preconceitos arraigados.

A marginalização cultural da população negra, desde o período colonial, fez com que suas manifestações religiosas fossem reprimidas e estigmatizadas, muitas vezes associadas a uma conotação negativa e demoníaca, influenciada pelo racismo estrutural presente nas religiões cristãs (FERNANDES, 2021; ARAÚJO e SANTOS, 2017).

A fala do estudante M.R. expressa esse impacto, pois ele afirmou que o projeto “me fez pensar coisas que não havia pensado. Sobre as religiões, por exemplo. Que antes eu achava super errado a macumba, e agora eu tenho outra ideia sobre isso, realmente.”

Outro relato, da estudante L.O., reflete a construção social do preconceito, quando comentou que a falta de conhecimento sobre as religiões de matriz africana “ocorre de maneira arquitetada” e que, com o tempo, as pessoas passaram a acreditar que “aquela religião não é a certa, aquela religião é do demônio”. Ela ainda acrescenta que, ao assistir “Jesus no Alto da

Compadecida”, sentiu estranhamento que depois compreendeu, percebendo assim seu próprio preconceito.

Este reconhecimento demonstra como o projeto contribuiu para a desconstrução de estigmas e o resgate da valorização cultural negra.

### **Uma juventude já marcada pelo racismo**

Nesta categoria, são apresentadas experiências vividas pelos estudantes e seus familiares, evidenciando a presença persistente do racismo no cotidiano, ainda que muitas vezes não percebido imediatamente.

É fundamental distinguir racismo de preconceito racial: o racismo atribui características negativas a um grupo por sua cor ou cultura (SANTOS, 2001), enquanto o preconceito racial é uma atitude negativa baseada em padrões raciais impostos.

Relatos como o de L.A. exemplificam a vivência de racismo na juventude, ao afirmar que “eu já sofri racismo de alguém da nossa idade [...] novo, mesmo tendo conhecimento fala mesmo assim. E a pessoa era branca.”

Outro exemplo grave refere-se a uma abordagem policial racista contra o pai de uma estudante, evidenciando a discriminação institucional. Segundo a estudante, deixaram seu primo passar, mas abordaram o pai, que precisou da intervenção de um amigo policial para ser liberado.

Muitas vezes, a vítima demora a identificar o racismo, como no caso da estudante T.S., que inicialmente não percebeu ser vítima de preconceito ao ser confundida com uma funcionária apenas por ser negra.

A invisibilidade e naturalização do racismo dificultam denúncias e reforçam a necessidade de educação e conscientização.

### **Uma didática na prática**

A flexibilização da didática e o uso de metodologias lúdicas foram apontadas como essenciais para o engajamento dos estudantes, especialmente no contexto das atividades remotas durante a pandemia.

Os alunos sugeriram incluir mais atividades coletivas e práticas, como teatro e visitas culturais, para tornar o aprendizado mais significativo e sensível à cultura negra.

A estudante T.S. propôs a inclusão de atividades fora da instituição, afirmando que seria interessante “ir até a Vila Bela, acompanhar a festa do Congo, ver a dança do Chorado para conhecer melhor a cultura.”

Destaca-se que a participação ativa dos estudantes na construção metodológica potencializa a aprendizagem e o protagonismo juvenil (FANTIN, 2005; ANTUNES, 2000).

Além disso, o enfrentamento do racismo deve ser ampliado para espaços sociais mais amplos, incluindo a sensibilização de autoridades, como policiais, conforme comentado pelos estudantes.

### **Uma transformação interrompida pelas cobranças sociais do ENEM**

Esta categoria retrata a tensão entre o engajamento em projetos de extensão e a pressão intensa para a preparação do ENEM.

Os estudantes relataram sentir-se sobrecarregados, o que os impede de continuar participando das atividades, apesar de reconhecerem sua importância.

Segundo Peroba (2017), durante a fase de preparação para o vestibular, o adolescente enfrenta forte cobrança da família e de amigos, o que contribui para o surgimento da ansiedade e pode prejudicar o desempenho.

Depoimentos reforçam essa realidade, como o da estudante L.A., que afirmou: “Só não irei participar esse ano porque estou sobrecarregada, porque já estou estudando para o ENEM...” A estudante L.O. complementou que também mudou de turno para ter mais tempo de estudo.

A supervalorização do ENEM direciona a prática educativa para a preparação para provas, afastando-a dos objetivos transformadores da educação (PEROBA, 2017).

Essa realidade reforça a necessidade de ações integradas que conciliem preparação acadêmica e formação cidadã, evitando que importantes processos de transformação sejam interrompidos.

#### 4 Considerações Finais

A análise das entrevistas revelou que a maioria dos estudantes envolvidos no projeto vivenciou ou presenciou situações de discriminação racial, sendo que a conscientização sobre esses episódios muitas vezes ocorreu em um momento posterior, após reflexão crítica sobre suas experiências e o contexto social. Esse processo reafirma o que autores como Santos (2001) já apontam sobre a invisibilidade e naturalização do racismo no Brasil, o que dificulta sua identificação imediata pelas vítimas.

Os relatos também indicam que o teatro e outras formas de representações artísticas podem ser instrumentos poderosos na sensibilização e no enfrentamento do racismo, uma vez que permitem a dramatização e exposição de vivências cotidianas, muitas vezes silenciadas ou invisibilizadas. Ressalta-se que, historicamente, as artes foram utilizadas tanto para reproduzir estereótipos racistas, como no caso do “blackface”, quanto para subverter essas representações e promover o empoderamento negro.

Mesmo diante do aumento do acesso à informação, o racismo permanece presente em diversos espaços sociais, o que evidencia a necessidade urgente da implementação de políticas públicas inclusivas e do fortalecimento de iniciativas educacionais que valorizem as contribuições culturais, políticas e sociais da população negra no Brasil. Essa constatação está alinhada com estudos que enfatizam o papel fundamental da educação antirracista na desconstrução de preconceitos e na formação de sujeitos críticos e engajados (Peroba, 2017).

Embora o projeto tenha demonstrado potencial transformador, desafios como a pressão social e acadêmica limitam a continuidade do engajamento dos estudantes em ações extracurriculares, apontando para a necessidade de articulação entre instituições de ensino e políticas educacionais para assegurar espaços efetivos de protagonismo e reflexão.

Por fim, o combate ao racismo exige um compromisso coletivo e contínuo, fundamentado no reconhecimento histórico e na valorização da diversidade étnico-racial, para que futuras gerações possam construir uma sociedade mais justa, equitativa e livre de preconceitos.

## Referências

ARAÚJO, Jurandir de Almeida; SANTOS, Deyse Luciano de Jesus. **Religião e Educação: O posicionamento das igrejas cristãs protestantes em relação às questões dos negros no Brasil**. INTERthesis-UFSC, v. 14, p. 50-68, Dez. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/interthesis/article/view/1807-1384.2017v14n3p50>>. Acesso em 02 abril de 2022.

ANTUNES, Celso. O Jogo e o Brinquedo na Escola. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico**. Petrópolis: Editora Vozes, 2004, p. 37- 42.

BARROS, Douglas Rodrigues. Quatro teses contra a acusação de vitimismo de negros, mulheres e LGBT. **GELEDÉS**, 20 de jan. 2016. Disponível em:<<https://www.geledes.org.br/quatro-teses-contra-a-acusacao-de-vitimismo-de-negros-mulheres-e-lgbt/>>. Acesso em: 09/06/2021.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003a, p. 01. ([http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm)).

CRUZ, Márcia Maria. Movimentos negros denunciam fraude nas cotas raciais da UFMG. **ESTADO de MINAS** Educação, 11 de abril de 2016. Disponível em : <[https://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2016/04/11/internas\\_educacao,751706/movimentos-negros-denunciam-fraude-nas-cotas-raciais-da-ufmg.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2016/04/11/internas_educacao,751706/movimentos-negros-denunciam-fraude-nas-cotas-raciais-da-ufmg.shtml)>. Acesso em : 01/08/2021.

FANTIN, Maria Eneida; TAUSCHECK, Neusa Maria. **Metodologia do Ensino de Geografia**. 20 ed. Curitiba: IBPEX, 2007.

FERNANDES, Nathália Vince Esgalha. **A discriminação contra religiões Afro- brasileiras, um debate entre intolerância e racismo religioso no Estado brasileiro**. Revista Calundu, v. 05, p.55-64, Dez. 2021.

OLIVEIRA, Idalina Maria Amaral de. **A Ideologia do branqueamento na sociedade brasileira**. Universidade Estadual do Norte do Paraná. Santo Antônio do Paraíso-PR, 2008. Disponível em:< <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1454-6.pdf>> Acesso em 01 ago. 2021.

PERIOTO GUHUR, M. de L.; NASCIMENTO ALBERTO, R.; CARNIATTO, N. **Influências biológicas, psicológicas e sociais do vestibular na adolescência**. Roteiro, [S. l.], v. 35, n. 1, p. 115–138, 2010. Disponível em: <<https://unoesc.emnuvens.com.br/roteiro/article/view/230>>. Acesso em: 9 maio. 2022.

PEROBA, Keila Cristine Ferrari. **O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e suas implicações no contexto escolar: o caso da escola Estadual de Ensino Médio “Emir de Macedo Gomes” em Linhares-ES**. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica)-Universidade Federal do Espírito Santo (CEUNES). São Mateus- ES, p. 259. 2017. Disponível

em: <[http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/8380/1/tese\\_10856\\_47-Keila%20Cristine%20Ferrari.pdf](http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/8380/1/tese_10856_47-Keila%20Cristine%20Ferrari.pdf)>. Acesso em 07 maio de 2022.

PUFF, Jefferson. **Por que as religiões de matriz africana são o principal alvo de intolerância no Brasil?**. BBC Brasil, 21 de jan. 2016. Disponível em: <[https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/01/160120\\_intolerancia\\_religioes\\_africanas\\_j\\_p\\_rm](https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/01/160120_intolerancia_religioes_africanas_j_p_rm)>. Acesso em: 10/06/2021.

SANTOS, Hélio. **Discriminação racial no Brasil**. Anais de seminários regionais preparatórios para a conferência mundial contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata. Brasília: Ministério da Justiça, p. 81-102, 2001. Disponível em: <[https://scholar.google.com.br/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=pt-BR&user=IGjDdpMAAAAJ&citation\\_for\\_view=IGjDdpMAAAAJ:R3hNpaxXUhUC](https://scholar.google.com.br/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=IGjDdpMAAAAJ&citation_for_view=IGjDdpMAAAAJ:R3hNpaxXUhUC)>. Acesso em 18 de abril de 2022.

SILVA, Alessandra Gaspar da. **Concepção de lúdico dos professores de educação física infantil**. Londrina, 2011. Disponível em: <[http://www.uel.br/cefe/demh/portal/pages/arquivos/TCC/2011/Alessandra\\_Gaspar\\_LEF200\\_2011.pdf](http://www.uel.br/cefe/demh/portal/pages/arquivos/TCC/2011/Alessandra_Gaspar_LEF200_2011.pdf)>. Acesso em: 10 abril. 2022.

SILVA, Natasha Ísis Rodrigues da. **Racismo na mídia e a representatividade (ou não) de MV Bill**, 2013. Monografia (Graduação em Comunicação Social/Jornalismo), Universidade Federal do Rio de Janeiro– UFRJ, Escola de Comunicação– ECO.



## **ENSINO QUILOMBOLA E EMPODERAMENTO DA MULHER: REFLEXÕES A PARTIR DA POLÍTICA ANTIRRACISTA EM VILA BELA DA SANTÍSSIMA TRINDADE/MT**

GT 15: Relações Raciais e Educação

**Trabalho completo**

Ariadne MARINHO

(Docente da rede estadual/Pontes e Lacerda/Mato Grosso). E-mail: ariadne.machado@edu.mt.gov.br

Aniana NOVAES RODRIGUES

(Docente da rede estadual/Pontes e Lacerda/Mato Grosso). E-mail: aniana.rodrigues@edu.mt.gov

Fernanda MENEZES DA CUNHA

(Docente da rede estadual/Pontes e Lacerda/Mato Grosso). E-mail: fernanda.cunha@edu.mt.gov.br

Marilza JACOBINI VAZ

(Docente da rede estadual/Pontes e Lacerda/Mato Grosso). E-mail: marilza.vaz@edu.mt.gov.br

Poliany PAULINO BATISTA

(Docente da rede estadual/Pontes e Lacerda/Mato Grosso). E-mail: poliany.batista@edu.mt.gov.br

### **Resumo**

Em nosso trabalho discutimos a relevância do ensino quilombola na única escola de ensino fundamental (anos finais) e ensino médio da cidade de Vila Bela da Santíssima Trindade/MT, município reconhecido como a única cidade quilombola do mundo. O estudo enfatiza a centralidade do empoderamento da mulher negra como eixo formativo para professores, a fim de multiplicar práticas pedagógicas antirracistas junto aos estudantes. Fundamentado nas contribuições de Carla Akotirene, Conceição Evaristo, Lélia Gonzalez, Grada Kilomba e Carolina Maria de Jesus, o texto articula a política antirracista promovida pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT) com a necessidade de práticas escolares que afirmem a identidade, a memória e a resistência quilombola.

**Palavras-chave:** Educação quilombola; Empoderamento feminino; Antirracismo; Política educacional; Vila Bela da Santíssima Trindade.

### **1 Introdução**

A educação quilombola constitui uma demanda histórica de reconhecimento e valorização das práticas culturais, linguísticas e sociais das comunidades negras no Brasil. Neste contexto, Vila Bela da Santíssima Trindade, localizada no extremo oeste de Mato Grosso,

assume um papel singular. Fundada em 1752 como primeira capital do Estado, a cidade guarda profundas marcas da colonização, do tráfico de pessoas escravizadas e das resistências que ali se consolidaram. Atualmente, é reconhecida como a única cidade quilombola do mundo, não apenas por sua composição demográfica majoritariamente negra, mas também pela preservação de memórias, tradições e manifestações culturais oriundas da diáspora africana.

Vila Bela deve ser vista como palco de resistência e força, pois a memória coletiva da população quilombola transforma a cidade em território de luta contra o apagamento histórico e contra as estruturas racistas que ainda insistem em marginalizar a identidade negra. Como afirma Lélia Gonzalez (1988, p. 77), “a amefricanidade é uma categoria que expressa a experiência histórica comum resultante do processo de colonização e escravização vivida por povos de origem africana nas Américas”. Vila Bela, portanto, encarna esse conceito, na medida em que se torna símbolo da continuidade e da vitalidade das heranças africanas no Brasil, representando um lócus privilegiado para o desenvolvimento de práticas educacionais antirracistas.

Nesse cenário, a escola de ensino fundamental (anos finais) e ensino médio de Vila Bela da Santíssima Trindade, Escola Estadual Verena Leite de Brito, emerge como espaço central para a promoção de políticas educacionais comprometidas com a justiça racial e o fortalecimento identitário. O empoderamento da mulher negra assume um lugar essencial, pois articula saberes e experiências capazes de confrontar as estruturas coloniais e patriarcais que atravessam a realidade quilombola. Como lembra Carolina Maria de Jesus (1960, p. 34), em sua obra *Quarto de Despejo*, “o mundo é dos brancos. Mas nós também temos o direito de viver”. Essa voz, nascida das margens, ecoa no contexto escolar como um chamado à valorização da experiência das mulheres negras, cuja luta se entrelaça com a construção de um ensino mais justo e inclusivo. Assim, ao articular a história da cidade, a herança quilombola e o protagonismo feminino, compreende-se que a educação neste município não pode ser pensada de forma desvinculada de sua condição de cidade-resistência. Nesse território, a escola adquire a missão de perpetuar a memória, valorizar a cultura local e formar sujeitos críticos, reafirmando Vila Bela da Santíssima Trindade como um patrimônio histórico e cultural de relevância mundial.

## 2 Fundamentação Teórica

O debate sobre o ensino quilombola exige uma perspectiva teórica fundamentada em autoras negras, cujas experiências e produções têm denunciado as múltiplas formas de opressão

e, simultaneamente, proposto caminhos para a emancipação social. A noção, entre outras, de “interseccionalidade”, tal como desenvolvida pela estudiosa Carla Akotirene (2019, p. 19), constitui ferramenta indispensável para analisar as sobreposições entre racismo, sexismo e desigualdades de classe, uma vez que “permite identificar as múltiplas formas de opressão que atingem mulheres negras em suas vivências cotidianas”. Essa categoria contribui para que a educação quilombola não se restrinja à dimensão cultural, mas incorpore também as condições materiais de existência que estruturam as desigualdades sociais.

Nesse sentido, a intelectual Conceição Evaristo (2003, p. 15) apresenta a categoria de “escrevivência”, definida como “a escrita que vem do cotidiano das mulheres negras, feita de dor, mas também de resistência”. Tal conceito, quando apropriado pedagogicamente, legitima as narrativas de estudantes quilombolas, permitindo que suas memórias coletivas sejam reconhecidas como saberes válidos e transformadores. Desta forma, a pensadora Lélia Gonzalez (1988, p. 77) destaca a invisibilização da “amefricanidade”, assinalando que “as contribuições da mulher negra latino-americana foram sistematicamente silenciadas pelos discursos coloniais”. Para a autora, a escola deve ser um espaço que não apenas reconheça, mas que também valorize as raízes afro-latino-americanas na construção da identidade nacional. Essa crítica encontra ressonância na análise de Grada Kilomba (2019, p. 42), que afirma que “a academia continua a ser um espaço de reprodução de epistemologias coloniais”, reforçando a urgência de uma pedagogia que descentralize o eurocentrismo e coloque os saberes negros no centro do currículo escolar.

Partindo deste ponto de vista da experiência social e literária, Carolina Maria de Jesus traz uma perspectiva que revela como a desigualdade estrutural impacta a vida das mulheres negras. Em *Quarto de despejo* (1960, p. 60), ela afirma: “O mundo é tão desigual que até para comer é preciso lutar”. Sua escrita, marcada pela dor e pela resistência, simboliza a potência criadora de mulheres negras marginalizadas, cuja voz transforma-se em denúncia. Para bell hooks (2019, p. 52), “a educação como prática da liberdade é um ato de transgressão”. De acordo com hooks, a prática pedagógica deve romper com paradigmas excludentes e reconhecer as mulheres negras como sujeitos históricos, capazes de elaborar estratégias de enfrentamento e reexistência diante das opressões.

De maneira convergente, temos a insurgência aguda na voz e escrita de Ângela Davis (2016, p. 15) que adverte que não se deve estabelecer hierarquias entre as opressões, pois “quando a mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela”. Sua reflexão ressalta a centralidade da luta das mulheres negras na transformação social, apontando que a superação das desigualdades de gênero, classe e raça deve ser tratada de modo

interligado, e não fragmentado. Reforçando a análise, Djamila Ribeiro (2017, p. 15) amplia esse horizonte ao afirmar que “todas as pessoas falam de um lugar social”, sendo fundamental compreender o *lugar de fala* das mulheres negras. Negar-lhes esse espaço é perpetuar o silenciamento histórico; reconhecê-lo, ao contrário, é abrir caminho para uma educação verdadeiramente inclusiva, que valorize as experiências e epistemologias negras. Por fim, Chimamanda Ngozi Adichie (2019, p. 21) alerta para os riscos da “história única”, isto é, da narrativa única que reduz a pluralidade de experiências de povos e culturas. Segundo a autora, “a consequência da história única é esta: ela rouba a dignidade das pessoas, torna difícil o reconhecimento da humanidade igual”. Incorporar essa reflexão ao ensino quilombola significa compreender a necessidade de pluralizar vozes, memórias e epistemologias, rompendo com a narrativa dominante que historicamente invisibilizou as contribuições das populações negras.

Portanto, ao articular os aportes de Akotirene, Evaristo, Gonzalez, Kilomba, Carolina Maria de Jesus, hooks, Ribeiro, Davis e Adichie, compreende-se que a educação quilombola deve assumir uma perspectiva interseccional, descolonial e emancipatória. A escola torna-se, assim, espaço de resistência, de afirmação identitária e de construção coletiva de um conhecimento que valoriza a memória e o protagonismo das mulheres negras como agentes de transformação social.

### 3 Objetivos

A escola quilombola de Vila Bela da Santíssima Trindade, por sua localização histórica e por sua representatividade sociocultural, constitui um espaço privilegiado para a implementação de políticas educacionais antirracistas tal como as desenvolvidas pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT). Inserida em uma cidade marcada pela ancestralidade negra e pela memória de resistência, a instituição escolar assume um papel estratégico na construção de práticas pedagógicas que rompam com a lógica colonial ainda presente nos currículos e nas relações sociais, promovendo, em contrapartida, processos de afirmação identitária e de valorização da cultura quilombola.

Nesse contexto, torna-se fundamental evidenciar a centralidade do empoderamento feminino como eixo pedagógico estruturante. As mulheres negras, historicamente situadas na interseção entre múltiplas formas de opressão, são também protagonistas na preservação da memória, na transmissão de saberes e na organização comunitária. Trabalhar o empoderamento feminino com professores e estudantes, portanto, significa não apenas reconhecer essas

trajetórias, mas também potencializar novas formas de resistência e de participação social que ultrapassem os limites da escola e alcancem a comunidade como um todo.

Do mesmo modo, as práticas educativas implementadas no interior da escola quilombola devem valorizar a memória coletiva e a identidade cultural como instrumentos de resistência. Isso implica incorporar ao cotidiano escolar narrativas, linguagens e saberes tradicionais que têm sido sistematicamente invisibilizados pelas epistemologias hegemônicas. A valorização da oralidade, das histórias de luta, da religiosidade e das expressões artísticas quilombolas não apenas fortalece o sentimento de pertencimento dos estudantes, como também promove a construção de um currículo vivo, crítico e transformador. Assim, a escola se configura como espaço de articulação entre memória e futuro, identidade e emancipação, resistência e transformação social.

#### 4. Metodologia

A pesquisa utiliza abordagem qualitativa, baseada em revisão bibliográfica e análise documental. Foram mobilizadas obras de autoras negras que tematizam interseccionalidade, escrevivência e colonialidade, além de documentos oficiais da política educacional de Mato Grosso voltados à promoção da equidade racial. O estudo articula tais referenciais à realidade da única escola de ensino fundamental e médio da cidade quilombola, tomando como eixo reflexivo as práticas docentes voltadas à multiplicação de ações educativas antirracistas.

#### 5 Resultados e Discussões

Durante o estudo para realização desta formação percebemos a importância da política antirracista da SEDUC/MT, que amplia significativamente as possibilidades de implementação de práticas escolares voltadas para o empoderamento feminino no contexto quilombola. Ao investir na formação docente, de modo que professores atuem como agentes multiplicadores, a política promove a inserção de narrativas negras no currículo escolar, fortalecendo vínculos identitários, legitimando saberes historicamente marginalizados e estimulando a construção de uma consciência crítica entre os estudantes.

A noção de interseccionalidade, conforme definida por Akotirene (2019), mostrou-se fundamental para compreender a articulação entre opressões de gênero e raça, que se entrelaçam na realidade da sociedade patriarcal e racista. Do mesmo modo, a categoria de *escrevivência*, formulada por Conceição Evaristo (2003), constitui uma ferramenta pedagógica capaz de

ressignificar memórias locais, transformando experiências de dor em narrativas de resistência e afirmação, que privilegiar a cidade de Vila Bela da Santíssima Trindade, pela sua exclusividade e símbolo de resistência. Complementarmente, a crítica de Lélia Gonzalez (1988) à invisibilização da amefricanidade reforça a urgência de se reconhecer, no espaço escolar, cidadão a centralidade da cultura afro-latino-americana como matriz identitária e política.

Para tanto, Grada Kilomba (2019), ao problematizar a colonialidade do saber, evidencia que a escola permanece como espaço atravessado por epistemologias coloniais, o que torna ainda mais urgente a adoção de práticas pedagógicas emancipatórias que reposicionem o conhecimento negro no centro do processo formativo. Nesse horizonte, a reflexão de Ângela Davis (2016) ressalta que a luta das mulheres negras por educação e emancipação não pode ser dissociada da luta coletiva contra todas as formas de exploração. Já a perspectiva de bell hooks (2019) também se revela decisiva, ao afirmar que a educação deve constituir-se como prática da liberdade, abrindo caminhos para que sujeitos historicamente marginalizados sejam reconhecidos como agentes ativos de transformação social. Essa dimensão encontra eco na crítica de Chimamanda Adichie (2009) à “história única”, segundo a qual limitar as narrativas negras a representações estigmatizadas e homogêneas significa negar a complexidade, a pluralidade e a riqueza das experiências dessas comunidades.

Nesse mesmo sentido, Carolina Maria de Jesus (1960) reafirma, em sua escrita marcada pela dureza da sobrevivência cotidiana, que a voz da mulher negra pobre constitui um testemunho indispensável para se compreender as desigualdades estruturais do Brasil, exigindo, portanto, reconhecimento e inserção em espaços educativos. Djamila Ribeiro (2017), ao discutir o conceito de lugar de fala, acrescenta que não se trata de restringir discursos, mas de possibilitar que aqueles historicamente silenciados tenham legitimidade para narrar suas próprias experiências e produzir conhecimento.

Assim, os resultados evidenciam que a política antirracista da SEDUC/MT, ao dialogar com tais referenciais teóricos, abre caminhos para uma prática pedagógica que valorize a memória, a identidade e a resistência quilombola, consolidando a escola como espaço de emancipação, de protagonismo feminino e de transformação social.

## 6. Considerações Finais

Ao nomear as opressões de raça, classe e gênero, entende-se a necessidade de não hierarquizar violências, evitando, como aponta Angela Davis (2017, p. 65), “a primazia de uma opressão em relação a outras”, uma vez que as estruturas de dominação se interseccionam e se

retroalimentam. As intelectuais negras constroem, a partir de seus olhares, uma crítica à educação marcada por desigualdades sociais, culturais e históricas. bell hooks (2019, p. 45) reforça a urgência de pedagogias críticas que não reduzam o sujeito negro à condição de objeto, mas o reconheçam como “sujeito ativo da própria história, capaz de resistir e reexistir frente às exclusões impostas”.

Nesse horizonte, Carolina Maria de Jesus (1960, p. 32), ao narrar sua experiência em *Quarto de despejo*, já denunciava as estruturas de exclusão que atingem a população negra, especialmente as mulheres, afirmando: “A fome é amarela, não tem cor definida. A fome é amarela. A gente tem que lutar contra ela”. Essa constatação revela como as opressões materiais e simbólicas atravessam a vida cotidiana, tornando urgente a inclusão das vozes negras na educação como forma de transformação social. A escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2019, p. 25), ao refletir sobre “o perigo da história única”, alerta que reduzir a experiência de um povo a uma narrativa única é uma violência epistemológica, pois “rouba a dignidade das pessoas e enfatiza nossas diferenças em vez de nossas semelhanças”. Assim, a educação quilombola deve valorizar a pluralidade de histórias, memórias e saberes, evitando as armadilhas da homogeneização cultural.

O ensino quilombola em Vila Bela da Santíssima Trindade exige mais do que reconhecimento institucional: demanda práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social, a valorização cultural e o empoderamento da mulher negra. A escola, enquanto espaço de formação cidadã, deve consolidar-se como território de memória e resistência, articulando a política antirracista estadual às especificidades locais. Ao integrar contribuições de intelectuais negras, professores e estudantes tornam-se partícipes de um projeto educativo emancipador, que reafirma a importância da cidade quilombola como patrimônio histórico e cultural de relevância mundial.

## 7. Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.

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

EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicêncio**. Belo Horizonte: Mazza, 2003

GONZALEZ, Lélia. “Por um feminismo afro-latino-americano”. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 63-77. [Texto original de 1988].

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2019.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. São Paulo: Ática, 1960.

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

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

•



## **ENTRE ANCESTRALIDADE E RESISTÊNCIA: INTERSECCIONALIDADES NARRATIVAS EM ANGOLA JANGA E NA ROTA DA ANCESTRALIDADE**

GT 15: Relações Raciais e Educação

**Trabalho completo**

Cristina Soares dos Santos

(Programa de Pós-graduação em História/UFMT)

e-mail: crisoaressster@gmail.com

### **Resumo**

O artigo discute como a HQ Angola Janga e a Rota da Ancestralidade reconstróem memórias negras e resistências, analisando o silenciamento histórico e destacando a arte, a cultura e a Lei 10.639/2003 como caminhos de afirmação da identidade afrodescendente.

Palavras-chave: Rota Ancestralidade; Angola Janga; Educação antirracista.

### **1 Introdução**

O presente estudo propõe investigar as interseccionalidades entre ancestralidade e resistência, articuladas na HQ *Angola Janga*, de Marcelo D'Saete, e nas práticas culturais da Rota da Ancestralidade em Mato Grosso. A obra de D'Saete reconstrói a história do Quilombo dos Palmares, oferecendo uma narrativa que valoriza a memória histórica da população negra e evidencia estratégias de resistência à opressão colonial. Paralelamente, a Rota da Ancestralidade atua como um espaço de preservação e celebração das tradições afro-brasileiras, fortalecendo identidades culturais e promovendo reflexão sobre a herança africana na sociedade contemporânea. Este artigo busca analisar como essas narrativas, literária e performativa, se articulam, permitindo compreender a importância da ancestralidade e da resistência como elementos centrais na construção da memória e da identidade negra no Brasil.

### **2 Interseccionalidades narrativas em Angola Janga e na Rota Da Ancestralidade**

Nos últimos anos, temos assistido a discussões acaloradas e a protestos contrários à existência do Dia da Consciência Negra, celebrado em 20 de novembro. Para uma parcela da sociedade brasileira que ainda associa a negritude a um traço negativo ou inferiorizado, parece ofensivo que exista uma data dedicada à valorização da história, da cultura e da resistência negra, especialmente quando essa homenagem é simbolizada pela figura de Zumbi dos

Palmares. Essa parcela da população, que inclui brancos e não brancos, percebe todo movimento ligado à negritude como algo negativo. Isso não ocorre por acaso, mas porque o Brasil foi formado a partir de um processo de colonização violento que, ao mesmo tempo em que reforçava a superioridade do europeu, também naturalizava uma suposta inferioridade racial do africano.

A colonização sempre tentou “conscientizar” o branco, o negro e o indígena no Brasil sobre qual seria seu lugar na hierarquia racial. Por isso, grande parte da população negra passou a viver em uma situação de alienação quanto à sua condição racial, enquanto a pequena parcela da população branca no país sempre se beneficiou dos privilégios de estar no topo da pirâmide racial.

A criação do Dia da Consciência Negra surgiu a partir de uma luta do movimento negro na década de 1970 que tinha como um dos objetivos a crítica à centralidade do dia 13 de maio, data da assinatura da Lei Áurea, em 1888, tradicionalmente celebrada como o marco da “abolição” da escravidão da população negra no Brasil. Por muito tempo, esse dia esteve presente nos calendários escolares como a principal referência ao tema da escravidão e da história afro-brasileira. No entanto, sempre foi uma data confortável para os que se posicionam no lugar do opressor histórico, leia-se, a branquitude no Brasil e, por outro lado, essa data sempre foi profundamente incômoda para a população negra.

Zumbi dos Palmares, assim como o Quilombo dos Palmares, esteve ausente da historiografia brasileira por muitos anos. Lélia Gonzalez apontou que trazer Zumbi dos Palmares ao protagonismo foi uma iniciativa pensada pelo movimento negro ainda na década de 1970. No entanto, ela ressalta que nem todos os negros eram favoráveis à proposta de destacar os eventos que culminaram na escolha do 20 de novembro. Lélia Gonzalez destaca que existiam diversos movimentos negros, com uma variedade de pensamentos e posicionamentos distintos. Segundo ela, o evento que aconteceu em 1978 em homenagem a Zumbi dos Palmares fez parte do Ciclo do Negro, um evento de música e poesia que contou com a presença de muitos cantores, poetas, atrizes, atores, entre outros (GONZALEZ, 2022, p. 52). Ainda assim, havia uma parcela de pessoas dentro do próprio movimento negro que considerava aquele movimento radical demais. Lélia González faz algumas críticas a essa parcela de negros, que ela chama de “negros jabuticaba”. “(...) Reportamo-nos a esse fato justamente porque nos parece importante uma reflexão sobre um certo tipo de negro que a gente, hoje, chama de jabuticaba (preta por fora, branca por dentro, doce...mas com caroço que não dá pra engolir)” (GONZALEZ, 2022, P.53)

Nos relatos que Lélia Gonzalez faz sobre esse “tipo de negro”, ela aponta, em determinados momentos, que eles pertencem à parcela que mencionamos anteriormente como estando em uma situação de alienação racial. No entanto, é importante levarmos em consideração que essa alienação é resultado de uma educação construída a partir das interações dessa criança negra com o mundo. O que ela apontava como o “negro jabuticaba” na década de 1970, ainda hoje existe e serve aos interesses dos que querem continuar com seus privilégios.

Durante sua gestão à frente da Fundação Cultural Palmares, Sérgio Camargo fez declarações públicas questionando a legitimidade do 20 de novembro e de Zumbi dos Palmares. Em entrevistas e publicações nas redes sociais, Camargo chegou a afirmar que essa seria uma “data desnecessária” e que Zumbi dos Palmares seria um “falso herói”, “irrelevante” para a população negra e até mesmo um “escravocrata”. Declarou também que a escravidão teria sido “benéfica” para os descendentes de africanos no Brasil. Essas declarações causaram profunda indignação entre intelectuais, ativistas do movimento negro, historiadores e educadores que as ouviram em 2020, assim como as declarações dos “negros jabuticabas” causaram revolta em Lélia Gonzalez no século passado. Suas palavras reverberam um revisionismo histórico que busca desconstruir a imagem de Zumbi e, por extensão, deslegitimar a luta do povo negro por liberdade e reconhecimento.

Aqui não propomos discutir sobre o caráter de Sérgio Camargo. No entanto, é importante apontar que essa parcela da sociedade que luta para deslegitimar certas conquistas da população negra pode estar presente dentro da própria população negra. Ressaltamos, porém, que o tipo de racismo ao qual somos submetidos desde o nascimento fornece a base para que isso ocorra. A Constituição brasileira avançou significativamente a partir de 1988, mas ainda caminhamos a passos lentos para conseguir colocá-la plenamente em prática. Os anos que antecederam a Constituição de 1988 (abrindo aqui um parêntese para o período da Ditadura Militar) foram marcados por uma forte presença de heróis nacionais nos materiais didáticos e nos meios de comunicação, como jornais, revistas, televisão, entre outros.

Os estudantes das décadas de 1960 a 1980 foram fortemente afetados pelo calendário cívico da ditadura militar no Brasil, que havia eleito quem seriam seus heróis e heroínas a serem reverenciados. Esses heróis e heroínas eram exaltados em determinadas datas, principalmente no ambiente escolar, lugar em que se formavam os “verdadeiros cidadãos”. O 13 de maio foi uma dessas datas, que estava presente no calendário escolar. Uma data em que se falava sobre dois protagonistas, a saber: a escravidão e a Princesa Isabel. Tal data reforçava a ideia de associar a população negra à escravidão e, ao mesmo tempo, enfatizar que a liberdade foi um presente concedido pela Princesa Isabel, silenciando as múltiplas formas de resistência dos

próprios negros e negras escravizados que, por meio de fugas, revoltas, sabotagens e organização de quilombos, lutaram ativamente por sua liberdade. A narrativa oficial tirava o protagonismo da população negra, transformando-a em coadjuvante da própria história.

A identidade racial no Brasil é complexa devido a diversos fatores históricos e geográficos. No entanto, a inferioridade racial imposta ao povo negro durante todo o processo de escravização, e por uma colonização que persiste até os dias atuais, é um fator determinante para que a própria população negra não consiga se enxergar como protagonista e pertencente a uma ancestralidade africana que é motivo de orgulho. O auto ódio é um dos sintomas de um sistema estruturalmente racista em que vivemos, um sistema alimentado de diversas formas. A indústria cultural é uma das ferramentas utilizadas para sustentar esse sistema, pois sempre atuou em favor da legitimação do branco como raça superior. Para que o estudante chegasse ao livro didático e acreditasse plenamente em tudo que via e lia, antes já havia sido alcançado por outros meios, como a televisão, os quadrinhos, entre outros, que lhe haviam incutido a ideia da inferioridade racial negra em oposição à superioridade racial branca.

É importante analisarmos que as declarações negacionistas de Sérgio Camargo, enquanto esteve à frente da Fundação Palmares, possuem um contexto histórico. É compreensível que suas atitudes causem incômodo e indignação; contudo, é preciso reconhecer que ele ocupa um papel semelhante ao do capitão do mato durante o período escravocrata. O capitão do mato era, geralmente, um homem negro ou mestiço incumbido de perseguir, capturar e devolver escravizados fugitivos aos seus senhores. Essa figura simboliza a cooperação com o sistema opressor, agindo contra o próprio povo em benefício da estrutura de dominação vigente. Da mesma forma, as ações e discursos de Camargo acabam por reforçar narrativas racistas, contribuindo para a negação da história e da luta do povo negro no Brasil. Porém, esse “capitão do mato” é resultado de um sistema que se utiliza de diversas estratégias para beneficiar uns em detrimento de outros, o capitão do mato também faz parte da engrenagem, é alguém que foi destituído de forma muito violenta de sua condição de humano, da possibilidade de ver como um humano o seu igual. Ninguém nasce odiando os seus, porém, a colonização mental retira do colonizado a percepção de dignidade, amor próprio, comunidade e ancestralidade.

Esse "negro jabuticaba" ou "capitão do mato" é fruto de uma realidade histórica que, aos poucos, vem sendo transformada no Brasil. Datas como o 20 de novembro, oficializada pela Lei nº 12.519/2011, e a implementação da Lei nº 10.639/2003 representam marcos importantes na mudança da mentalidade da população negra. Essas conquistas abriram espaço para novas discussões sobre a memória da escravidão, o racismo e a contribuição africana na formação da história e da cultura brasileiras.

Tais debates foram fundamentais para despertar a consciência da população negra sobre seu lugar na sociedade brasileira e os espaços que pode, e deve, ocupar. Além disso, essas reflexões ofereceram uma contranarrativa ao discurso dominante sobre a população negra e sobre a África. A partir daí, surgiram novos materiais e movimentos que passaram a revisitar e recontar a história africana e afro-brasileira sob uma perspectiva decolonial, rompendo com a visão eurocêntrica predominante.

Frantz Fanon, ao pesquisar sobre os efeitos da colonização para o indivíduo colonizado, traz aspectos importantes para pensarmos quando falamos sobre as formas como o racismo influencia as ações e escolhas feitas pelos indivíduos negros. Na obra *Pele Negra, Máscaras Brancas*, Fanon nos ajuda a refletir sobre essas questões, sobre como, enquanto pessoas negras, estamos fortemente influenciados por um discurso que nos faz sentir inferiores.

Para Fanon, o sistema escravocrata estabelecido no século XVII contrariou as posturas éticas, que atribuíam importância fundamental à dignidade, às aspirações humanas e, particularmente, à razão. O fato de o humanismo dizer respeito apenas ao homem branco, e não ao homem negro, levou Fanon a afirmar que “o negro não é um homem” (FANON, 2008, p. 26). Dessa forma, essa postura subalterna e, ao mesmo tempo, alienada, é resultado de uma educação humanística e eurocêntrica, que sempre nos colocou nesse lugar de indignidade. De certa forma, o único meio de nos redirmos e nos tornarmos um pouco mais humanos seria usar essa “máscara branca”, sermos jabuticaba e nos comportarmos como os capitães do mato. Fanon afirma: “(...) A inferiorização é o correlato nativo da superiorização europeia. Precisamos ter a coragem de dizer: é o racista que cria o inferiorizado” (FANON, 2008, p. 90).

Existe ainda, nos dias de hoje, uma narrativa muito forte que nos “conscientiza” de que nosso lugar é o da subalternidade e de que nossa liberdade ou dignidade só pode ser conquistada, ou mesmo dada, por uma pessoa branca, como fez a heroína branca no processo de abolição. Tal narrativa foi construída pelo racista europeu (como bem apontou Fanon). Dessa forma, devemos pensar em como construir uma narrativa que denuncie essa violência e conscientize a população negra no Brasil a olhar de forma diferente para sua identidade racial. Ora, se foi o racista quem criou o inferiorizado, é o antirracista quem o tirará dessa inferiorização. Quais mecanismos podemos lançar mão para que possamos avançar nesse sentido?

Refletindo sobre a tentativa de conscientizar, ou melhor, de ajudar pessoas negras a saírem de uma condição de alienação e passarem a ter uma percepção positiva de sua identidade racial, propomos destacar aqui duas propostas de contranarrativa que surgiram a partir das conquistas proporcionadas por legislações como a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 12.519/2011.

A primeira proposta é a publicação da obra *Angola Janga: uma história de Palmares*, de Marcelo D'Saete, uma graphic novel que fala sobre a relação entre os negros aquilombados, os que estão na senzala e aqueles que vivem no entorno do quilombo dos Palmares, no século XVI. Aqui destacaremos apenas o primeiro capítulo do livro, intitulado “O caminho de Angola Janga”. A segunda proposta são as narrativas que acontecem nas caminhadas afro, que ocorrem em diversos centros históricos. Neste contexto, daremos ênfase à Rota da Ancestralidade, realizada em Cuiabá, traçando um paralelo entre a caminhada feita por Antônio Soares e Osenga, personagens da HQ *Angola Janga*, em busca do Mocambo dos Macacos, a capital de Palmares, e a caminhada feita nas ruas do centro histórico de Cuiabá pelas pessoas que compõem a Rota da Ancestralidade. As duas formas de recontar a história negra iniciam de forma diferente, porém trazem a mesma proposta de apresentar uma história escrita por mãos negras. Nesse sentido, em ambas as narrativas, a arte é um elemento crucial para que a história seja transmitida da forma mais didática possível.

A cultura pop intersecciona as discussões; a HQ contribui para recontar e dar visibilidade ao protagonismo negro. A Rota lança mão de narrativas orais, atores, poetas, ilustradores, contadores de histórias e estudantes que procuram registrar para, mais tarde documentar a Rota, dessa forma, contribuem na construção de uma narrativa em que o protagonismo é negro. A cultura pop surge como ferramenta de revolução e conscientização. Essas contranarrativas retiram do protagonismo a “escravidão e a Princesa Isabel”. *Angola Janga* reconta a história da escravidão a partir da resistência negra. A Rota da Ancestralidade reconta a história negra no Brasil, apontando e denunciando o racismo, e retirando a Princesa Isabel do protagonismo.

A Rota da Ancestralidade, ao percorrer o centro histórico de Cuiabá, inicia-se de forma muito semelhante à obra *Angola Janga*: ambas apresentam uma denúncia contundente contra o colonizador. O percurso tem início em uma árvore que foi cortada, uma figueira centenária que sofreu os efeitos da violência da ação humana. No contexto da Rota, essa figueira é comparada ao baobá, árvore ancestral africana, símbolo de resistência e memória.

Em um processo de antropomorfização, a árvore passa a representar o africano que foi trazido ao Brasil e ao Mato Grosso para trabalhar como escravizado. Assim, constrói-se uma narrativa que relata o processo de escravização e os horrores da escravidão, cujas marcas permanecem vivas em diversos pontos da cidade. Um desses lugares é conhecido como Buracão, onde um desabamento de terra soterrou e matou muitos escravizados que trabalhavam na mineração. No entanto, a Rota não se limita a abordar apenas a dor e a opressão. Ela também constrói uma narrativa que valoriza quem eram esses africanos trazidos para o Mato Grosso,

suas culturas, saberes e as contribuições que deixaram na construção das casas, na organização social e na identidade cultural da região.

Ao falar da figueira, os guias da Rota ressaltam que, embora ela pareça morta, suas raízes são profundas. Essa imagem torna-se uma metáfora importante para a busca pelas raízes africanas. A Rota propõe que a esperança de superação do racismo e da colonização reside na reconexão com a ancestralidade e na prática do aquilombamento, a união e fortalecimento coletivo da população negra. Assim, a Rota da Ancestralidade propõe uma narrativa que oferece esperança à população negra. Trata-se de uma proposta de fuga do cativeiro mental e, a cada passo, uma possibilidade de libertação da alienação racial causada pela colonização. De certa forma, é, metaforicamente, um caminho para *Angola Janga*: um caminhar coletivo pelos lugares onde outros negros pisaram e deixaram suas marcas, para que pudéssemos reencontrar o caminho. A Rota da Ancestralidade é um percurso formado por sete pontos, que são lugares de memória negra, nem todos confortáveis de se visitar, mas todos necessários.

Alguns trechos de *Angola Janga* são desconfortáveis. Um exemplo é a morte de Osenga, ferido por uma cobra e encontrado por um “caçador de escravizados”. Esse caçador de escravizados é um dos “homens do terço dos Henrique”, que atende pelo nome de Rodriguez (D'SALETE, 2018, p. 26). Trata-se de um negro que caça outros negros e que possui vantagem sobre os demais por conhecer a mata e o caminho percorrido até os mocambos. Rodriguez seria aquele que Lélia Gonzalez chamou de “negro jabuticaba”, um indivíduo que foi desumanizado, reduzido a uma peça a serviço do colonizador no sistema escravocrata. Ele fala sobre os negros apenas como mercadoria, peças a serem recuperadas para o cativeiro.

Ao analisarmos a relação entre colono e colonizado à luz das reflexões de Albert Memmi, percebemos que determinadas atitudes do sujeito colonizado nascem de uma profunda relação de dependência em relação ao colonizador. (MEMMI, 2023, p.114). Ora, muitas vezes, esse indivíduo negro, por se perceber ocupando uma posição aparentemente diferenciada, com algum acesso, privilégio ou reconhecimento simbólico, desenvolve o desejo de agradar àquele que o oprime. Esse desejo se manifesta em uma postura ambivalente, em que o colonizador é ao mesmo tempo admirado e imitado, mesmo sendo o agente direto de sua opressão. O colonizado passa, então, a internalizar os valores e ideais do dominador, reproduzindo discursos e práticas que negam sua própria identidade. Sobre essa dinâmica, Albert Memmi observa: “O colonizado tenta escapar de sua situação desvalorizada imitando o colonizador, assimilando seus costumes, sua língua, sua cultura; mas quanto mais ele se esforça por se identificar com ele, mais se vê rejeitado.” (MEMMI, 2023, p.114)

No contexto de *Angola Janga*, o capitão do mato, representado pelo Terço dos Henriques, era quem dominava os caminhos que levavam aos quilombolas, conhecia a geografia e os rastros deixados pelos que haviam fugido do engenho. Por isso, era imprescindível. No entanto, sua utilidade estava condicionada à adequação a um papel funcional ao sistema: ele deveria se comportar conforme as exigências de quem o utilizava. Essa lógica se repete na figura contemporânea de Sérgio Camargo, que representa um exemplo do sujeito negro moldado para servir aos interesses do colonizador. Sua atuação, marcada por um discurso que deslegitima as lutas históricas do povo negro, é uma reprodução fiel da narrativa imposta por aqueles que o colocaram em posição de poder. Trata-se de um exemplo do "negro jabuticaba", difícil de engolir, criado para parecer único, mas na verdade mais uma face do processo de colonização interna, que insiste em apagar memórias, silenciar resistências e moldar corpos e mentes às estruturas do domínio.

Ao percorrer o centro histórico e relatar sobre a população negra que ali viveu e deixou suas marcas, a Rota tem como objetivo explicar e, muitas vezes, até ilustrar de forma clara que ter consciência negra não se refere a uma ideia de superioridade racial, como os europeus propagaram historicamente. Ter consciência racial é, antes de tudo, reconhecer nossa própria humanidade. É ter consciência de que nosso valor vai muito além do trabalho que executamos, da simpatia excessiva para agradar o outro ou da necessidade de sermos dez vezes mais competentes para conquistar um mísero salário.

As narrativas do 20 de novembro não pretendem substituir um herói por outro, mas sim demonstrar que nossa baixa autoestima e o auto ódio são consequências de um sistema racista no qual estamos inseridos. Há uma anacronia tanto na narrativa de D'Saete quanto na da Rota da Ancestralidade. A história é contada de forma descontínua, permitindo que, na conexão entre passado e presente, as pessoas possam identificar nos personagens históricos e ficcionais uma força que não é mística, mas humana e, portanto, possível de ser alcançada. Por outro lado, tanto uma narrativa quanto a outra reforçam a força que existe na memória e Ancestralidade.

### 3 Entre Ancestralidade e Resistência (Considerações finais)

A análise das narrativas presentes em *Angola Janga* e na Rota da Ancestralidade evidencia como a articulação entre ancestralidade e resistência constitui um eixo central na construção da memória negra. Tanto a obra em quadrinhos quanto a experiência vivencial se apresentam como

dispositivos que resgatam e preservam elementos históricos e culturais, fortalecendo a identidade coletiva e o protagonismo negro.

Ao destacar estratégias históricas de luta e sobrevivência, *Angola Janga* reafirma a importância da literatura como espaço de denúncia e reconstrução da memória afro-brasileira. Já a Rota da Ancestralidade, ao promover vivências e celebrações de práticas culturais, materializa essa memória no presente, criando pontes entre passado e futuro, teoria e prática, reflexão e experiência.

Nesse sentido, as duas narrativas se complementam, pois demonstram que a resistência negra não se restringe apenas ao campo histórico ou literário, mas se estende às práticas culturais que mantêm viva a ancestralidade. Essa complementaridade possibilita reflexões críticas sobre os silenciamentos impostos pela história oficial, ao mesmo tempo em que reforça a potência das narrativas negras na valorização da memória, no fortalecimento da identidade e na promoção de novos horizontes de pertencimento.

Assim, a pesquisa evidencia que ancestralidade e resistência, quando mobilizadas em diferentes linguagens e contextos, constituem caminhos fundamentais para a preservação da memória afro-brasileira e para a reafirmação do protagonismo negro na sociedade contemporânea.

## Referências

BENTES, Raimunda Nilma de Melo. *Negritando*. Belém: Graphitte, 1993

BENTO, Maria Aparecida. *Cidadania em preto e branco: discutindo relações raciais*. São Paulo: Editora Ática, 1999.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União de 10 de janeiro de 2003.

BRASIL. Lei nº 14.759, de 21 de dezembro de 2023. Declara feriado nacional o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 dez. 2023

DOMINGUES, Petrônio. *Uma história não contada: negro, racismo e branqueamento em São Paulo no pós-abolição*. São Paulo: Editora SENAC, São Paulo, 2004.

D'SALLETE, Marcelo. *Angola Janga: uma história de Palmares*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

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

GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

GOMES, Nilma Lino. *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. *Racismo e Anti-Racismo no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 1999.

HOFBAUER, A. *Uma história de branqueamento ou o negro em questão*. São Paulo, Ed. Da UNESP, 2006

MEMMI, Albert. *O retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador*. Tradução de Ana Maria Machado. São Paulo: Todavia, 2023.

TELLES, E. E. *Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica*. Rio de Janeiro, Relume Dumará: Fundação Ford, 2003.



## FILOSOFIA DA PRÁTICA, GÊNERO E RAÇA: CONEXÕES CRÍTICAS NA LUTA DAS MULHERES NEGRAS

GT 15: Relações Raciais e Educação

**Trabalho completo**

Rodinéia Rodrigues Ramos

Programa de Pós-graduação em Educação (aluna especial) /UNEMAT

ramos.1979.rodineia@gmail.com

Laudemir Luiz Zart

zart@unemat.br

### Resumo

Este artigo propõe uma análise crítica sobre o conceito de filosofia das práxis a partir das contribuições de Karl Marx, Antonio Gramsci, Georg Lukács, Paulo Freire e outros pensadores marxistas, relacionando-o à luta histórica das mulheres negras por direitos sociais, políticos e culturais. A partir de uma abordagem interdisciplinar e interseccional, fundamentada em revisão bibliográfica e análise teórica. Nesse sentido, a pesquisa se fundamenta em uma revisão bibliográfica e uma análise teórica, buscando compreender com mais densidade as múltiplas dimensões que configuram as experiências das mulheres negras em luta e como as suas práticas de resistência podem ser compreendidas como expressões vivas das práxis revolucionária. Fundamentada nas contribuições de pensadoras negras como Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro e Ângela Davis na formulação de epistemologias próprias que articulam teoria e ação transformadora.

Palavras-chave: Marxismo. Interseccionalidade. Resistência.

### 1 Introdução

A constituição das sociedades capitalistas modernas está profundamente marcada por longos e complexos processos históricos de exploração, dominação e exclusão social. Esses processos, ao se entrelaçarem ao longo do tempo, deram origem a estruturas de opressão sistemáticas e persistentes, que moldam as relações sociais em diferentes esferas da vida. A articulação entre capitalismo, racismo estrutural e patriarcado resultou na conformação de formas multifacetadas de opressão, que incidem de maneira desproporcional sobre determinados grupos sociais, em especial sobre as mulheres negras. Essas formas de dominação não se apresentam de modo isolado, mas operam de forma interdependente, criando camadas sobrepostas de desigualdade e violência simbólica e material. Nesse cenário de injustiças múltiplas e entrecruzadas, a filosofia da práxis oferece um referencial teórico-crítico profundamente relevante, que permite analisar não apenas a conformação das estruturas sociais

vigentes, mas também as possibilidades concretas de transformação dessas estruturas, por meio da ação coletiva, consciente e organizada dos sujeitos históricos.

A luta das mulheres negras por direitos, dignidade e justiça tem se configurado, ao longo de toda a história das Américas, como uma das expressões mais significativas e potentes de resistência, enfrentamento e transformação social. Essa luta, que se enraíza em experiências concretas de opressão vividas durante os regimes coloniais, o sistema escravista e a ordem patriarcal, não se restringem à denúncia ou à resistência passiva, mas constitui, ao mesmo tempo, um espaço fecundo e dinâmico de produção de saberes, de elaboração de práticas pedagógicas emancipadoras, de criação de formas próprias de organização comunitária e de construção de teoria crítica a partir das margens. Quando analisada à luz da filosofia da práxis, tal como desenvolvida no campo do pensamento marxista, essa luta pode ser compreendida como uma forma historicamente situada e consciente de intervenção na realidade social, movida pela articulação entre a análise crítica das condições materiais de existência e o engajamento na transformação radical dessas condições. Assim, as mulheres negras, por meio de sua atuação política, pedagógica e epistemológica, revelam-se como protagonistas da história, desafiando as estruturas de dominação e construindo caminhos possíveis de emancipação coletiva.

Com base nessa perspectiva crítica, o presente artigo tem como objetivo central refletir sobre as contribuições teóricas da filosofia da práxis em articulação com a luta histórica e contemporânea das mulheres negras, evidenciando como essas mulheres se constituem como sujeitas históricas ativas e conscientes, que articulam, de modo potente, ação e reflexão, teoria e prática, em uma perspectiva de transformação social emancipadora.

### **ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA**

Para alcançar tal objetivo, adotamos uma abordagem teórico-metodológica que combina a interdisciplinaridade com a Interseccionalidade, considerando que a complexidade do objeto de estudo exige o diálogo entre diferentes campos do saber e a análise das múltiplas formas de opressão que o atravessam.

Quando aplicada a temas como as lutas sociais das mulheres negras, essa abordagem teórico-metodológica favorece a articulação entre teoria crítica, produção de conhecimento situado e práticas de resistência. Como afirma Patrícia Hill Collins;

A Interseccionalidade refere-se à forma como o racismo, o sexismo, a opressão de classe e outras formas de discriminação se inter-relacionam, criando um sistema de opressões que refletem a interconectividade de múltiplas identidades (COLLINS, 2009, p. 228).

Portanto esta abordagem permite compreender como diferentes sistemas de dominação interagem de maneira simultânea e relacional tornando-se, uma ferramenta essencial para investigações comprometidas com a justiça social. Nesse sentido, Boaventura de Sousa Santos (2008) destaca que;

A interdisciplinaridade é condição para uma ecologia de saberes, pois desafia o monopólio do conhecimento científico moderno e propõe o diálogo entre saberes diversos, incluindo os produzidos pelas lutas sociais (SANTOS, 2008, p. 26).

Sob este prisma, a interdisciplinaridade desafia o monoculturalismo do saber ocidental e propõe o diálogo entre diferentes formas de conhecimento, sendo fundamental para a produção de conhecimento comprometido com a justiça cognitiva e social. Associamos esta abordagem aos métodos e técnicas de revisão bibliográfica aliada à análise teórica, que não se constituem apenas como uma etapa técnica, mas como um ato político e epistêmico de valorização de saberes historicamente marginalizados.

A revisão bibliográfica é uma estratégia metodológica essencial para compreender o estado da arte sobre determinado tema e permite o mapeamento crítico das principais contribuições teóricas e conceituais já consolidadas. Segundo Gil (2008), esse tipo de estudo é particularmente útil quando se busca analisar conceitos, teorias ou interpretações já disponíveis na literatura acadêmica, possibilitando o aprofundamento de discussões e o estabelecimento de conexões entre diferentes campos do saber.

Por sua vez, a análise teórica permite a sistematização e a articulação crítica de conceitos-chave dentro de um marco analítico mais amplo, o que é particularmente relevante quando se adota uma abordagem interdisciplinar e interseccional. Como observa Minayo (2009), a análise teórica em ciências humanas exige o diálogo entre distintas correntes de pensamento e o reconhecimento da complexidade dos fenômenos sociais, o que reforça a necessidade de percursos metodológicos abertos e reflexivos.

## **FILOSOFIA DA PRÁXIS: FUNDAMENTOS E DESENVOLVIMENTO**

A constituição das sociedades capitalistas modernas é profundamente marcada por processos históricos de exploração, dominação e exclusão que operam por meio da racialização, da hierarquização de gênero e da divisão social do trabalho. No entrecruzamento dessas estruturas, as mulheres negras ocupam uma posição de subalternidade histórica, herdada do

colonialismo, da escravidão e da organização patriarcal do mundo do trabalho. Essa herança não apenas persiste, como se atualiza nas instituições contemporâneas, especialmente na escola. Hoje, no campo da educação, as mulheres negras enfrentam uma dupla (ou tripla) carga: além de responderem às exigências pedagógicas e administrativas do sistema, são constantemente interpeladas pelas demandas emocionais, afetivas e sociais de suas comunidades, muitas vezes negligenciadas pelo Estado.

Nesse cenário, a filosofia da práxis marxista oferece um referencial teórico fundamental para compreender a gênese dessas opressões e, ao mesmo tempo, visualizar possibilidades de superação. Karl Marx, ao romper com o idealismo filosófico, compreende que a transformação do mundo só pode ocorrer a partir da prática consciente dos sujeitos históricos. Como ele afirma “os filósofos apenas interpretaram o mundo de diversas maneiras; o que importa é transformá-lo” (Marx, 2007, p. 28). Diante disso a práxis, nesse sentido, é atividade transformadora ancorada na experiência concreta dos sujeitos em suas condições materiais. Georg Lukács, (2003), aprofunda essa concepção ao afirmar que;

A práxis é a categoria fundamental que distingue o homem dos outros seres naturais; é a atividade consciente e intencional pela qual os seres humanos transformam o mundo e a si mesmos. (LUKÁCS, 2003, p. 94).

Sendo mediadora entre a consciência e a realidade, ela atua no enfrentamento das contradições do modo de produção capitalista, que organiza o trabalho e a vida de forma desigual. Tornando-se a via pela qual os sujeitos rompem com a reificação imposta pelo capital, recuperando a totalidade social e a historicidade de sua existência. Nesta vertente os sujeitos são intelectuais em potência, e que a mudança social requer uma guerra de posições no campo ideológico, na qual a escola tem papel estratégico.

Mas para Gramsci, essa disputa só se efetiva com a participação ativa das classes subalternas, que elaboram sua visão de mundo a partir de sua vivência concreta.

A hegemonia não é somente um domínio político ou econômico, mas também um domínio cultural, pelo qual a classe dominante consegue que as demais classes aceitem sua visão de mundo como senso comum. (GRAMSCI, 1996, p. 63).

Ao deslocar o foco da dominação apenas coercitiva, típica do Estado, para uma dominação que se realiza também no campo das ideias, valores, práticas cotidianas e instituições educativas. Evidencia que o poder não se sustenta apenas por meio da força ou da imposição de leis, mas, sobretudo, pela naturalização de ideologias que fazem com que a ordem estabelecida seja percebida como legítima inevitável e até desejável pelas próprias classes

subalternizadas. Isso significa que as ideias da classe dominante se tornam o “senso comum”, isto é, passam a compor a visão de mundo espontânea das massas, sem que estas percebam sua origem e função.

No campo educacional, por exemplo, essa hegemonia cultural se manifesta por meio de currículos eurocentrados, da valorização de determinados saberes em detrimento de outros e da reprodução de desigualdades raciais, de classe e de gênero como se fossem consequências naturais do mérito ou do esforço individual.

Nesse sentido, lutar contra a hegemonia envolve disputar o terreno das ideias, da cultura e da educação. É por isso que Gramsci enfatiza o papel dos intelectuais orgânicos e das práticas pedagógicas críticas na construção de uma nova hegemonia popular, emancipatória, fundamentada na experiência e nos interesses das classes oprimidas. Assim, a transformação social exige não apenas a tomada do poder político, mas a construção de uma nova cultura política e de um novo senso comum, capaz de articular a consciência crítica e a ação coletiva.

Essas elaborações encontram ressonância na prática pedagógica de Paulo Freire, que retoma a práxis marxista em diálogo com o contexto latino-americano. Ao afirmar que “a práxis é a ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 1968, p. 40), Paulo Freire estabelece um princípio fundamental da educação como prática da liberdade. Sua concepção rompe com a lógica da educação bancária aquela que deposita conteúdos prontos nos educandos e propõe uma pedagogia crítica que reconhece os sujeitos como agentes históricos capazes de compreender e intervir na realidade que os cerca.

Nesse contexto, a práxis não é apenas uma metodologia educativa, mas um projeto político-pedagógico que visa à emancipação. Ao articular ação, reflexão e transformação, Freire valoriza o diálogo como instrumento essencial para a construção coletiva do saber e para a formação de uma consciência crítica. Essa concepção tem profundo impacto nas práticas educativas desenvolvidas por mulheres negras em contextos populares, pois legitima seus saberes, suas vivências e suas estratégias de resistência como formas válidas de produção de conhecimento e transformação social.

As mulheres negras enfrentam desafios interligados pelas lutas de classe, gênero e raça, que se manifestam de forma concreta em seus territórios e experiências. Em seu cotidiano, enfrentam o racismo institucional e constroem práticas pedagógicas fundamentadas na escuta, na ancestralidade e na solidariedade. Esses modos de ensinar e aprender, que emergem da vivência e da resistência, subvertem as estruturas tradicionais da escola e afirmam uma pedagogia comprometida com a justiça social.

Nesse sentido, a proposta freiriana de educação libertadora, baseada na práxis como ação-reflexão-ação, ganha potência quando apropriada pelas mulheres negras. Suas práticas insurgentes, longe de serem exceções, são expressões políticas de enfrentamento à opressão e de criação de outras possibilidades de mundo. Assim, a pedagogia do oprimido desdobra-se em pedagogias da resistência, do cuidado e da coletividade.

É nesse cruzamento entre práxis, crítica social e resistência cotidiana que se inscrevem as trajetórias de Angela Davis, bell hooks, Lélia Gonzalez e Sueli Carneiro. Cada uma delas, a seu modo, formula teorias e práticas que articulam a denúncia das opressões estruturais com a construção de alternativas emancipatórias, situadas nos contextos das mulheres negras das Américas e do Brasil. Suas contribuições evidenciam que a práxis não é apenas uma categoria teórica, mas um exercício diário de transformação da realidade, sustentado pela memória, pela luta coletiva e pela esperança.

## **VIOLÊNCIAS SILENCIADAS E PRÁTICAS EMANCIPATÓRIAS: A PRÁXIS DAS MULHERES NEGRAS**

As mulheres negras não apenas interpretam o mundo — elas constroem, a partir de suas vivências históricas e coletivas, instrumentos concretos de transformação social. Suas práticas de resistência, tanto no campo político quanto no educacional, desafiam as estruturas que sustentam o racismo, o sexismo e a exploração de classe. Neste contexto Bell Hooks (2019) enfatiza que;

As mulheres negras são chamadas a suportar uma carga dupla: a opressão racial e a opressão de gênero, o que produz uma experiência singular de marginalização que as coloca numa posição de resistência constante (HOOKS, 2019, p. 32).

Nesse sentido, o feminismo liberal e as políticas educacionais convencionais têm historicamente ignorado as opressões interseccionais vividas por essas mulheres, ao desconsiderarem as múltiplas camadas de violência que atravessam seus corpos, suas trajetórias e suas formas de existir. A sobrecarga psíquica e física imposta às mulheres negras que atuam em espaços de cuidado e educação é uma expressão concreta dessas violências estruturais. Elas são constantemente convocadas à resiliência e ao sacrifício, como se cuidar fosse um destino natural e não uma imposição de gênero e raça. Como aponta Davis:

Proporcionalmente, as mulheres negras sempre trabalharam mais fora de casa do que suas irmãs brancas. O enorme espaço que o trabalho ocupa na vida das mulheres negras da atualidade reproduz um padrão estabelecido durante os primeiros anos da escravidão(DAVIS, 2016, p. 16).

Essa expectativa social recai de forma desproporcional sobre as mulheres negras, traduzindo-se em jornadas exaustivas, ausência de reconhecimento profissional, invisibilidade política e processos contínuos de adoecimento físico e mental. Nos espaços de trabalho, sobretudo na educação básica, a figura da “mulher negra forte” é mobilizada como um mito funcional à lógica da desumanização: espera-se que essas mulheres sejam inquebrantáveis, afetuosas, resilientes, sábias e sempre disponíveis — mesmo quando suas condições de vida e trabalho são marcadas por precarização, silenciamento e acúmulo de responsabilidades.

O racismo e o sexismo, enquanto sistemas interligados de opressão, não apenas silenciam as mulheres negras, mas também desumanizam suas experiências ao exigir delas um nível de resiliência que nega sua condição humana (HOOKS, 2019, p. 45).

Essa construção simbólica não é neutra: ela opera como um instrumento de controle social que naturaliza a dor, invisibiliza o sofrimento e inviabiliza políticas institucionais de cuidado e reparação. Como aponta Sueli Carneiro (2003), trata-se de uma estratégia de epistemicídio e desumanização, em que os corpos e saberes das mulheres negras são sistematicamente desvalorizados. Nesse sentido, o conceito de interseccionalidade é indispensável para compreender as opressões vividas pelas mulheres negras no campo da educação.

Mais do que uma categoria analítica, a interseccionalidade se torna uma estratégia política, permitindo pensar a práxis como uma resposta concreta aos efeitos simultâneos do racismo, do sexismo e da exploração de classe. Como Crenshaw (1989, p. 140) afirma;

[..]as estruturas institucionais frequentemente marginalizam mulheres negras ao tratar o racismo e o sexismo como questões separadas, ignorando as experiências específicas daqueles que se encontram na interseção dessas opressões.[...] a falha em reconhecer essas intersecções produz políticas públicas que, embora aleguem ser universais, acabam por excluir justamente as pessoas que enfrentam múltiplas formas de discriminação (CRENSHAW, 1989, p. 141).

Diante desse cenário de sobrecarga estrutural e invisibilização sistêmica, a práxis das mulheres negras educadoras emerge como ação consciente de enfrentamento e subversão das lógicas institucionais de opressão. A partir disso Gonzalez apontou como a sobreposição entre racismo, sexismo e desigualdade de classe gera um processo de “múltipla marginalização” das mulheres negras. Essas múltiplas opressões, no entanto, também são fonte de resistência e elaboração crítica. Em suas palavras:

A mulher negra, por estar na base da pirâmide social, é aquela que mais sofre. Mas é também aquela que mais resiste, que mais luta, que mais cria estratégias de sobrevivência e reinvenção (Gonzalez, 1984, p. 161).

Portanto, é possível afirmar que a práxis feminista negra formulada por Lélia Gonzalez antecipa, na prática, o conceito de Interseccionalidade, ao evidenciar como as opressões de raça, classe e gênero se articulam de forma inseparável na vida das mulheres negras. Antes mesmo da sistematização acadêmica do termo por Kimberley Crenshaw, Gonzalez já denunciava a maneira como essas opressões estruturavam o cotidiano das mulheres negras latino-americanas e exigiam delas não apenas resistência, mas também reinvenção política, cultural e pedagógica. Essa perspectiva encontra ressonância no pensamento de Bell Hooks, que, ao refletir sobre o papel do feminismo negro, afirma que:

A experiência vivida de opressão pode se tornar o ponto de partida para a resistência, para o conhecimento e para a práxis transformadora. (HOOKS, 2019, p. 91).

Para Hooks, assim como para Gonzalez, o saber não está dissociado da vida, e a transformação social se constrói a partir da escuta das vozes marginalizadas, da valorização do cotidiano e da ação coletiva. Ambas reconhecem que as mulheres negras, ao se colocarem como produtoras de saber rompem com o silenciamento histórico e constroem uma epistemologia própria, baseada na experiência, no afeto, na ancestralidade e na luta.

Assim, a práxis feminista negra proposta por Gonzalez e por Hooks não se limita à denúncia das estruturas de opressão, mas aposta na construção de novos paradigmas de conhecimento e organização social, desafiando o racismo, o sexismo e o epistemicídio promovido pelas instituições tradicionais. A práxis antes de tudo é um projeto coletivo de transformação radical da sociedade. Não se trata apenas de demandar alívio ou reconhecimento, mas de propor outra lógica de vida: antirracista, anticapitalista, antipatriarcal e profundamente humana.

### **Considerações finais**

A análise desenvolvida demonstra que a filosofia da práxis, especialmente na tradição marxista, oferece um referencial teórico imprescindível para compreender as múltiplas e interseccionais formas de opressão que atravessam a vida das mulheres negras. A articulação entre capitalismo, racismo e patriarcado não apenas estrutura uma sobrecarga de trabalho desproporcional para essas mulheres, mas também molda as condições de sua atuação profissional, evidenciando a necessidade de uma práxis transformadora que una teoria e ação em um projeto emancipatório. Pensadoras negras como Angela Davis, Bell Hooks, Lélia

Gonzalez E Sueli Carneiro ampliam essa compreensão ao integrar a Interseccionalidade como ferramenta analítica e prática política, reafirmando que a luta das mulheres negras é inseparável da transformação radical das estruturas sociais. Portanto, a práxis interseccional dessas mulheres na educação não pode ser reduzida a um simples enfrentamento das desigualdades, mas deve ser reconhecida como uma potência política capaz de promover mudanças profundas, tanto na esfera institucional quanto na construção de novos saberes e práticas pedagógicas. Em síntese, ao reconhecer as mulheres negras como sujeitos históricos e agentes ativos da práxis, reafirma-se o compromisso com uma educação crítica, antirracista e emancipadora, essencial para a superação das múltiplas formas de exclusão e para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. A filosofia da práxis, ao ser articulada com a luta das mulheres negras, revela-se como ferramenta analítica e estratégia de resistência. As mulheres negras não apenas teorizam sobre o mundo, mas o transformam cotidianamente. Ao construir saberes, questionar estruturas e propor outras formas de vida, elas atualizam o sentido mais profundo da práxis marxista: a unidade entre reflexão crítica e ação transformadora. A práxis dessas mulheres não é apenas resposta à opressão, mas proposição de novos horizontes civilizatórios, onde a dignidade, a justiça e a liberdade não sejam privilégio, mas direito comum.

## Referências

BERNARDINO-COSTA, Emília. Feminismo negro e Interseccionalidade: uma abordagem latino-americana. In: RATTI, Alex; RIOS, Flávia. *Lélia Gonzalez*. São Paulo: Zahar, 2014. p. 127–145.

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

COLLINS, Patricia Hill. *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*. 2. ed. New York: Routledge, 2009.

CRENSHAW, Kimberlé. Demarginalizing the Intersection of Race and Sex. *University of Chicago Legal Forum*, v. 1989, n. 1, p. 139–167, 1989.

CRENSHAW, Kimberlé. *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics*. *University of Chicago Legal Forum*, v. 1989, n. 1, p. 139–167, 1989.

CRENSHAW, Kimberlé. *The Urgency of Intersectionality*. TEDWomen, 2016. Disponível em: [https://www.ted.com/talks/kimberle\\_crenshaw\\_the\\_urgency\\_of\\_intersectionality](https://www.ted.com/talks/kimberle_crenshaw_the_urgency_of_intersectionality). Acesso em: 24 jun. 2025.

DAVIS, Angela. *Mulheres, Raça e Classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: CARNEIRO, Sueli (Org.). *Lélia Gonzalez: por um feminismo afro-latino-americano*. São Paulo: Zahar, 2020. (Obra original publicada em 1988).

GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano*. Org. Flávia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: SILVA, Luiz Antônio (Org.). *Movimento negro: política e cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. p. 115–123.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2019.

HOOKS, bell. *Eu não sou uma mulher? Mulheres negras e feminismo*. São Paulo: Rosa dos Tempos, 2019.

LUKÁCS, Georg. *História e Consciência de Classe*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARX, Karl. *Teses sobre Feuerbach*. In: MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2009. ANJOS, Rosana Abutakka Vasconcelos dos; ALONSO, Kátia Morosov; ANJOS, Alexandre Martins dos. A implantação de ambientes virtuais de aprendizagem para os cursos presenciais da Universidade Federal de Mato Grosso. **Em Rede - Revista De Educação a Distância**, v. 02, n. 01, p. 7-20, out. 2015. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/27>. Acesso em 17 ago. 2021.

.

# GOVERNAMENTALIDADE ALGORÍTMICA E RESISTÊNCIA PLURIVERSAL: TENSÕES ENTRE SABERES DIGITOCRÁTICOS E ANCESTRAIS NO SUL GLOBAL

GT 15: Relações Raciais e Educação

**Trabalho completo**

Alianna Caroline Sousa Cardoso Vançan

cardosovancan@gmail.com

## RESUMO

Este artigo propõe uma leitura decolonial da inteligência artificial, articulando práticas decoloniais e resistência pluriversal. A crítica à colonialidade do poder e à desumanização do colonizado orienta a compreensão dos algoritmos como dispositivos de controle epistêmico e de subjetivação neoliberal. Em contraponto, destacam-se os saberes ancestrais como epistemologias insurgentes que se manifestam em multiletramentos e práticas educomunitárias a partir do giro decolonial. Pergunta-se como tais saberes, enraizados no pluriverso, podem responder à governamentalidade algorítmica. Conclui-se que as práticas decoloniais, ao reconhecerem territórios e ancestralidades, oferecem alternativas emancipatórias frente à colonialidade digital e projetam novos horizontes tecnológicos.

**Palavras-chave:** inteligência artificial; decolonialidade; justiça cognitiva; práticas decoloniais

## 1. INTRODUÇÃO

A ascensão da IA inaugura uma nova era de regulação da vida social, compreendida pelo conceito foucaultiano de *governamentalidade*<sup>1</sup> como o conjunto de instituições, procedimentos e táticas que permitem o exercício de uma forma complexa de poder (FOUCAULT, 2008, p. 143-144), agora mediada por infraestruturas digitais. Ao propor uma abordagem decolonial da IA, buscamos tensionar os saberes “digitocráticos”<sup>2</sup>, orientados por métricas algorítmicas e racionalidades neoliberais, frente aos saberes dos povos originários e quilombolas, que sustentam modos de vida pluriversais e enraizados no território (GIMOVSKI; DE OLIVEIRA, 2024). Tal tensão, mais que oposição, abre espaço para insurgências epistêmicas (DOS SANTOS, 2025) e para a resignificação do digital por meio de práticas educomunitárias (SOARES, 2011) e decoloniais (DE CARVALHO SANTOS; HETKOWSKI, 2022).

O objetivo deste artigo é articular questionamentos sobre o colonialismo de dados e o neoliberalismo digital (TELLO, 2023), evidenciando como esses regimes atravessam o

---

<sup>1</sup> O conceito de governamentalidade ganha dois sentidos em Foucault: um político, ligado ao governo e as práticas políticas e um sentido ético político, trabalhado pelo autor em *História da Sexualidade* (1984) – O uso dos prazeres e O cuidado de si, e nos cursos *A hermenêutica do sujeito* (1981-1982), *O governo de si e dos outros* (1982-1983) e *O governo de si e dos outros: A coragem da verdade* (1983-1984). (BARROS, 2018.) Aqui adotamos ambos sentidos, em diversos contextos.

<sup>2</sup> Utilizo o termo *digitocracia* em diálogo crítico com Ballesteros (2020), que a define como uma forma de governo instaurada pela digitalização, capaz de moldar subjetividades e produzir um “*animal digitalis*”, governado mais pelo sistema de recompensas cerebrais do que pela racionalidade crítica. Essa leitura permite problematizar a naturalização das promessas de eficiência tecnológica e refletir sobre como a digitalização opera como dispositivo de poder. Assim, ao empregar a expressão “saberes digitocráticos”, busco evidenciar não apenas a captura algorítmica do conhecimento, mas também a necessidade de alternativas epistemológicas insurgentes frente a esse governo digital.

cotidiano educacional e político, enquanto destacamos as alternativas oferecidas pelos saberes pluriversais<sup>3</sup>. Mais que uma crítica às estruturas coloniais que permeiam a IA, buscamos pensar usos insurgentes e pedagogias tecnológicas voltadas à justiça cognitiva e social. Discutir IA sob um quadro decolonial implica desnudar a lógica *digitocrática* que, ao se pretender universal, tenta silenciar os cantos ancestrais e os modos plurais de existência. Contudo, os saberes quilombolas, indígenas e camponeses resistem, abrindo brechas e lembrando que há mundos que não cabem no código binário. Essa tensão constitui um campo de disputa e criação, horizonte no qual situamos esta leitura decolonial da IA, em diálogo com a estrutura do SEMIEDU 2025.

Partimos da crítica à colonialidade do poder (QUIJANO, 2005) e à desumanização do colonizado (FANON, 2005) para compreender os algoritmos como dispositivos de controle epistêmico (DA SILVA MEDEIROS, 2020) e de subjetivação neoliberal (FERREIRA; GONÇALVES, 2024). Em contraponto, ressaltamos a força dos saberes ancestrais (FONSECA, 2019) como epistemologias situadas e insurgentes (DOS SANTOS, 2025), articuladas a multiletramentos (GRUPO NOVA LONDRES, 2021) e práticas educunitárias (SOARES, 2011) que resistem à captura digitocrática. A questão central é como a lógica decolonial, enraizada nos saberes pluriversais, pode responder à governamentalidade algorítmica na América Latina, especialmente em contextos quilombolas, indígenas e camponeses. A pesquisa, de abordagem qualitativa e situada, baseia-se no mapeamento de práticas decoloniais e na análise comparativa entre epistemologias dominantes e insurgentes. Concluimos que a educação decolonial, ao reconhecer os saberes territoriais como potentes, constitui um antídoto epistêmico frente à colonialidade algorítmica, afirmando que os mundos pluriversais já oferecem caminhos concretos para uma tecnologia emancipatória.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A inteligência artificial, frequentemente apresentada sob a aparência de neutralidade e eficiência, expressa uma continuidade da *colonialidade do poder* descrita por Quijano. Segundo o autor, essa estrutura se organiza em quatro domínios inter-relacionados: o controle da economia, da autoridade, do gênero e da sexualidade, e do conhecimento e da subjetividade (QUIJANO, 2000, apud VANÇAN, 2022, p. 222). Nessa perspectiva, os algoritmos não são neutros: incorporam e reproduzem hierarquias históricas de classificação e

---

<sup>3</sup> Adotamos aqui, a exemplo do próprio evento, a noção de saberes pluriversais (<https://setec.ufmt.br/eventos/semiedu2025/>) para referirmo-nos ao contra-dicurso em face do colonialismo, a partir de uma crítica deste, à incorporação de uma lógica de pensamento hegemônica (JUBANSKI e DIEDRICH, 2024), e que, enfatizada pelos algoritmos cerceia ainda mais a heterogenia.

exclusão, convertendo corpos e territórios em dados e reafirmando relações coloniais de poder. Como destaca Tello (2023, p. 91), o colonialismo sempre se apoiou em inovações tecnológicas para expandir seus domínios, e, no século XXI, essa lógica se atualiza nas tecnologias digitais. Desse modo, “as novas tecnologias da informação e comunicação, incluindo os sistemas de IA, inseridos em um cenário de dominação colonial do Norte global, representado pelas grandes *big techs*” (BRUN; DE OLIVEIRA FORNASIER, 2024), perpetuam formas de discriminação e exploração típicas da modernidade. Assim, se não há modernidade sem colonialidade, tampouco há modernidades globais sem colonialidades globais (VANÇAN, 2022, p. 221).

Frantz Fanon (2005), ao denunciar a desumanização do colonizado, antecipa a violência epistêmica presente na governamentalidade algorítmica. Se antes o colonizado era fixado em estereótipos raciais, hoje é reduzido a perfis e previsões de dados (FRALEY, 2002). Como observa Vançan, ao retomar Fanon, “a violência é inerente a todo sistema colonial, constituindo-se como fundamento da relação entre colonizador e colonizado” (VANÇAN, 2022, p. 217). Essa lógica se atualiza no meio digital, onde o sujeito é reconhecido não em sua densidade existencial, mas naquilo que pode ser mensurado e governado, o algoritmo torna-se, assim, a máscara contemporânea do velho colonialismo. Em contraponto, os saberes quilombolas, indígenas e camponeses compreendem o conhecimento como presença viva, enraizada no corpo-território e na experiência coletiva. Nesses contextos, os multiletramentos assumem caráter comunitário e encarnado: o saber não é dado acumulado, mas partilha e memória. Como apontam De Brito Neves e Lima, pensar em multiletramentos implica compreender os mecanismos da linguagem como práticas sociais, capazes de superar as limitações das abordagens tradicionais e inserir o debate nos diversos campos da vida social (DE BRITO NEVES; LIMA, p. 125).

Diante do projeto de silenciamento colonial, os saberes ancestrais emergem como potências epistêmicas, pois constroem epistemologias de (re)significação e resistência cultural. Apesar de terem sido negados como racionais, esses povos criaram novos espaços, preservaram crenças e se reinventaram por meio do sincretismo e do aquilombamento (FONSECA; MOREIRA, 2019, p. 315). No contexto do SEMIEDU, tais saberes não são compreendidos como alternativos, mas como infraestruturas de *justiça cognitiva*, fundamentadas na *ecologia dos saberes*, que busca promover relações igualitárias entre diferentes modos de conhecimento (MENESES, 2009). Essa perspectiva se opõe à lógica da ciência moderna e à sua monocultura do saber, sustentáculo do imperialismo epistemológico e da exclusão de sujeitos e conhecimentos. Como afirma Valença (2014, p. 24), a ecologia dos

saberes é “a epistemologia da luta contra a injustiça cognitiva”, ao propor respeito entre distintos saberes e reconhecimento das epistemologias alternativas como formas legítimas de sobrevivência e conhecimento.

Ao desafiar a pretensão universalista da lógica *digitocrática*, os saberes ancestrais revelam a coexistência de muitos mundos — mundos que não cabem na gramática binária do algoritmo. A resistência, nesse sentido, não se dá apenas por oposição, mas por criação: ao afirmar cosmologias relacionais, essas epistemologias expandem as possibilidades de pensar e viver o digital sem se render ao colonialismo de dados. Como apontam Lourenço et al. (2016), comunidades quilombolas, indígenas e tradicionais rejeitam visões monolíticas de suas culturas e, ao se afirmarem como sujeitos de direitos e agentes cosmopolíticos, desestabilizam posições de subordinação (LOURENÇO et al., 2016, p. 11). Essas práticas evidenciam formas de (re)existência que, mais do que resistir às lógicas homogeneizadoras do Estado, produzem modos próprios de vida e pensamento, sustentados por cosmologias e políticas do cotidiano.

Nesse cenário, a IA, ao universalizar o inglês técnico e padrões eurocêntricos, reforça o apagamento das multiplicidades linguísticas e culturais das Américas negras e indígenas, numa atualização sutil do racismo estrutural (RIBEIRO, 2019). Assim como a ciência moderna apagou diferenças em nome da objetividade, o algoritmo apaga singularidades em nome da precisão estatística. Questionar esse movimento é essencial para denunciar a cultura hegemônica e excludente reproduzida no digital. Diante da *governamentalidade algorítmica*, não se trata apenas de criticar a IA como técnica, mas de reconhecê-la como máquina colonial a ser enfrentada com ferramentas epistêmicas insurgentes. A crítica ao colonialismo digital, portanto, não implica rejeitar a tecnologia, mas descolonizar a economia do conhecimento imposta pelas *Big Tech* (TELLO, 2023).

Por outro lado, a ideia de resistência *pluriversal* indica que os saberes ancestrais não apenas se opõem aos sistemas digitais coloniais, mas constituem mundos próprios que persistem e se afirmam. Enquanto os algoritmos operam pela lógica da captura e previsibilidade, os saberes quilombolas, indígenas e camponeses ensinam modos de existir fundados na territorialidade, na memória e na coletividade. Essa resistência se manifesta nas práticas decoloniais (DE CARVALHO SANTOS; HETKOWSKI, 2022), que reimaginam a inteligência artificial e a educação digital a partir de epistemologias não subordinadas ao colonialismo de dados. A perspectiva decolonial, ao reconhecer a pluralidade epistêmica e a diversidade cultural, promove o diálogo entre cosmovisões e modos de vida (HETKOWSKI;

DE CARVALHO SANTOS, 2022; KRENAK, 2019), reafirmando que há muitas formas de pensar, ensinar e existir no mundo.

Ademais, as novas tecnologias da informação e comunicação, incluindo os sistemas de inteligência artificial, por estarem inseridas em um contexto de dominação colonial, acabam por reproduzir formas de discriminação, racismo e exploração capitalista típicas da modernidade. Além disso, promovem a extração abusiva de dados pessoais, dando origem a debates regulatórios pautados por parâmetros unilaterais e excludentes. Tal cenário evidencia a urgência de projetos decoloniais, como o giro decolonial proposto por Maldonado-Torres ainda na era pré-digital (DE OLIVEIRA FORNASIER; BRUN, 2024).

Isto porque a raça e o racismo, ambos enraizados na estrutura de poder da colonialidade, já se encontram incorporados nas ferramentas que compõem a revolução 4.0 como a inteligência artificial, os dados e o meio digital (Siapera, 2021, apud De Oliveira Fornasier; Brun, 2024, p. 380). Esses elementos constituem os fundamentos do que se denomina colonialismo digital, conceito trabalhado por Faustino e Lippold (2023, apud De Oliveira Fornasier; Brun, 2024, p. 381), que apontam que as revoluções tecnológicas das últimas décadas emergem de relações capitalistas de produção, nas quais o colonialismo e o racismo desempenham papel estruturante. “Não há capitalismo sem colonialismo e, por sua vez, não há colonialismo sem racismo [...]” (Faustino; Lippold, 2023, apud De Oliveira Fornasier; Brun, 2024, p. 382). A possibilidade de transformação desse ambiente de dominação colonial depende, segundo Maldonado-Torres (2020, apud De Oliveira Fornasier; Brun, 2024, p. 383), de uma atitude decolonial que, por meio do embate e da resistência, seja capaz de se afastar da modernidade/colonialidade. Tal atitude implica compreender a decolonialidade como um projeto coletivo e contínuo, sustentado por giros decoloniais que modificam os elementos fundamentais do ser, do saber e do poder (DE OLIVEIRA FORNASIER; BRUN, 2024).

O algoritmo, travestido de neutralidade, vem se tornando nova forma de colonização, administrando vidas, antecipando comportamentos e naturalizando desigualdades. Frente a esse avanço, os saberes ancestrais afirmam sua potência como epistemologias de resistência e modos alternativos de governar a existência. A questão central, portanto, não se limita a opor “tecnologia” e “tradição”, mas a indagar: é possível reinventar a inteligência artificial a partir de cosmologias que sempre recusaram o universalismo colonial?

Afirmamos, pois, que os algoritmos não são meros códigos: são infraestruturas epistêmicas (CHEN, 2025) que moldam a forma como vemos, classificamos e governamos o mundo. É a nova cartografia colonial, onde cada dado equivale a um território explorado.

Conforme Chen (2025, p. 2), “estas infraestruturas estão a ser fundamentalmente remodeladas, impactando as práticas epistêmicas, a agência e a natureza da criação, disseminação e preservação do conhecimento” (Coeckelbergh, 2022; Pavlik, 2023) (tradução livre). Mas há outras infraestruturas em disputa. As cosmologias quilombolas, indígenas e camponesas não dependem de servidores em nuvem, mas de territórios, rios, cantos e memórias. Elas sustentam modos de vida que não podem ser traduzidos em linguagem de máquina. Se os algoritmos produzem mundos governáveis, os saberes ancestrais produzem mundos intraduzíveis, e é justamente aí que reside sua força de resistência.

### 3. OBJETIVOS

Objetivo Geral deste estudo é analisar de que modo a lógica decolonial, enraizada nos saberes pluriversais de comunidades quilombolas, indígenas e camponesas, pode responder e resistir à governamentalidade algorítmica na América Latina. Especificamente, examinar os algoritmos de inteligência artificial enquanto extensões da colonialidade do poder, investigando como operam como infraestruturas epistêmicas de controle, desumanização e subjetivação neoliberal; Cartografar e valorizar os saberes ancestrais como epistemologias insurgentes e infraestruturas de resistência que promovem a justiça cognitiva e sustentam modos de vida pluriversais; Propor os fundamentos de práticas decoloniais, articulando multiletramentos e práticas educomunitárias, como um contraponto pedagógico à lógica homogeneizante da governamentalidade algorítmica; e Identificar e analisar interconexões práticas e insurgentes entre ancestralidade e digitalidade, onde tecnologias são apropriadas para fins de defesa territorial, soberania alimentar e fortalecimento comunitário.

### 4. METODOLOGIA

Este artigo foi construído a partir de uma abordagem qualitativa, situada e insurgente (DA SILVA et al., 2023). A metodologia adota como ponto de partida o mapeamento de práticas decoloniais, compreendendo-as não como dados quantificáveis, mas como enunciações epistêmicas que produzem resistências concretas à lógica algorítmica. Em seguida, realiza-se uma análise conceitual comparativa entre epistemologias dominantes, como os algoritmos e a IA entendidos como dispositivos de governamentalidade neoliberal, e epistemologias insurgentes representadas pelos saberes quilombolas, indígenas e camponeses, buscando evidenciar não equivalências, mas as tensões e possibilidades de diálogo que emergem desse confronto. Por fim, mobilizam-se categorias decoloniais, que funcionam como lentes para repensar contextos algorítmicos. Esta trajetória metodológica assume explicitamente seu posicionamento, reconhecendo que pesquisar desde a América Latina

exige situar-se nos territórios e histórias de resistência, construindo-se assim como um gesto de tradução insurgente entre mundos.

## 5.RESULTADOS E DISCUSSÕES

A aplicação da metodologia descrita permite-nos, agora, delinear os principais eixos de tensão e possibilidade que emergem do confronto entre a governamentalidade algorítmica e os saberes pluriversais. Entendemos ser possível construir interseções insurgentes entre mundos aparentemente distantes. Comunidades tradicionais já demonstram isso ao repensar tecnologias a partir de seus territórios.

Enquanto a tecnociência global produz para mercados, as comunidades criam para a vida. A insurgência está em apropriar-se do digital sem ser por ele colonizado, confrontando algoritmos sem reproduzi-los. Trata-se de deslocar radicalmente o lugar de onde se pensa e pratica a tecnologia, reconhecendo que o conhecimento tecnológico deve ser reinventado a partir de quem sempre resistiu à captura colonial. Damos como exemplos casos ilustrativos e simbólicos, coletados de experiências relatadas em fontes públicas e estudos recentes:

- Rádios comunitárias quilombolas usam plataformas digitais para ampliar sua voz sem perder a dimensão territorial de sua prática<sup>i</sup>.
- Jovens indígenas se apropriam de redes sociais para denunciar invasões de terra, transformando tecnologias coloniais em ferramentas de defesa de seus mundos<sup>ii</sup>.
- Comunidades camponesas criam aplicativos simples para gerir bancos de sementes, reconfigurando o digital em favor da soberania alimentar<sup>iii</sup>.
- Resistência epistemológica e política em eventos como o SEMIEDU já experimenta metodologias híbridas: um pé na história, outro no celular; um pé no território, outro na rede<sup>iv</sup>.

Essas interconexões não são casos isolados, mas sinais de que o digital pode ser descolonizado na prática. São sementes de uma alfabetização crítica de dados que não nasce em universidades ou centros de tecnologia do Norte Global, mas em comunidades que resistem historicamente ao colonialismo. Expandindo os apontamentos, vemos que a disputa não é apenas conceitual: ela é cotidiana, concreta e prática. O digital pode ser tanto ferramenta de dominação quanto território de insurgência e são os saberes ancestrais que nos oferecem os instrumentos para decidir de que lado estaremos.

## 6.CONSIDERAÇÕES FINAIS

Repensar a inteligência artificial a partir de uma perspectiva decolonial revela-se um gesto político e epistemológico urgente. Este estudo demonstrou que os sistemas algorítmicos operam como extensões contemporâneas da colonialidade do poder, impondo racionalidades únicas e subjetividades neoliberais através do que se pode denominar governamentalidade algorítmica. No entanto, a análise também evidenciou que os saberes quilombolas, indígenas e camponeses constituem não resquícios do passado, mas infraestruturas vivas de futuro -

epistemologias insurgentes que desestabilizam essa lógica colonial através do que se configura como resistência pluriversal.

A educação decolonial emerge neste contexto como prática transformadora que não rejeita a tecnologia, mas a ressignifica. Enquanto os algoritmos operam pela previsibilidade e cálculo, os saberes ancestrais afirmam a indeterminação como condição da vida; onde a IA impõe padrões, o pluriverso multiplica possibilidades. Esta tensão produtiva abre caminho para pedagogias tecnológicas híbridas, onde ancestralidade e digitalidade se encontram sem hierarquias, criando espaços para que o digital seja apropriado sem ser colonizado.

O conceito de justiça cognitiva mostra-se fundamental neste processo, exigindo o reconhecimento da validade epistêmica dos saberes territoriais. As práticas comunitárias que ressignificam tecnologias (do quilombo com sua rádio comunitária aos povos indígenas usando georreferenciamento para defender territórios) demonstram que é possível construir trajetórias de ruptura que projetem horizontes tecnológicos não-coloniais. Assim, conclui-se que a descolonização da inteligência artificial não representa simples crítica ao colonialismo de dados, mas a abertura de possibilidades concretas de reexistência. Afirmar os mundos pluriversais é recusar a captura da vida pelos algoritmos e insurgir contra a ficção de que só a máquina conhece. O desafio que se coloca é o de reinventar a IA desde o chão quilombola, indígena e camponês, onde pulsa a lembrança mais radical: nenhum sistema algorítmico poderá jamais capturar a plenitude da vida que insiste em florescer nos interstícios do controle.

## 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVEAR, Carolina; MOURA, Érica; HENRIQUES, Pedro; GÓES, Miguel; ALMEIDA, Antônio; LIMA, Ricardo. *TICDEMOS e Armazém do Campo RJ: construindo tecnologias livres para comercialização agroecológica*. *Cadernos de Agroecologia*, v. 19, n. 2, 2024. Disponível em: <https://cadernos.aba-agroecologia.org.br/cadernos/article/view/8664>. Acesso em: 7 out. 2025.

BALLESTEROS, Alfonso. Digitocracy: Ruling and being ruled. *Philosophies*, v. 5, n. 2, p. 9, 2020.

BARROS, Igor Corrêa de. A emergência da população como problema político: o conceito de governamentalidade em Michel Foucault. *Existência e Arte—Revista Eletrônica do Grupo PET—Ciências Humanas, Estética da Universidade Federal de São João Del-Rei, São João del Rei, ano XI, n. XI*, 2018.)

CHEN, Bodong. Beyond tools: Generative AI as epistemic infrastructure in education. *arXiv preprint arXiv:2504.06928*, 2025.

DA SILVA MEDEIROS, Jackson. Dispositivos de subjetividades: algoritmos nas redes de poder e informação. *Texto Digital*, v. 16, n. 1, p. 105-123, 2020.

DE OLIVEIRA FORNASIER, Mateus; BRUN, Marco Antonio Compassi. A colonialidade das novas tecnologias: uma proposta de giro decolonial na era da inteligência artificial. *REVISTA QUAESTIO IURIS*, v. 17, n. 3, p. 380-403, 2024.

DOS SANTOS, Antônio Nacílio Sousa et al. Educação decolonial–saberes insurgentes do “Sul Global” e o giro decolonial como horizonte para a transformação crítica da educação contemporânea. **ARACÊ**, v. 7, n. 5, p. 23308-23349, 2025.

FANON, Frantz. Os Condenados da Terra. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005. FERREIRA, Manuel.

FERREIRA, Pedro P.; GONÇALVES, Rafael. PADRÕES DEPRESSIVOS: fenotipagem digital e subjetivação neoliberal. **Caderno CRH**, v. 37, p. e024041, 2024.

FONSECA, Suellen Souza; MOREIRA, Maria Aparecida Rita. Saberes ancestrais e educação: Ciências Naturais sob os olhares da diáspora. **Resistir,(re) existir e (re) inventar a educação científica e tecnológica**, p. 314-333, 2019.

FOUCAULT, M. Nascimento da Biopolítica. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Fraley, C., & Raftery, A., 2002. Model-Based Clustering, Discriminant Analysis, and Density Estimation. *Journal of the American Statistical Association*, 97, pp. 611 - 631. <https://doi.org/10.1198/016214502760047131>.

GIMOVSKI, Fabio; DE OLIVEIRA, Cintia Mara Ribas. ANCESTRALIDADE QUILOMBOLA: UM CAMINHO PARA A SUSTENTABILIDADE E A DIVERSIDADE CULTURAL NO BRASIL. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 19, n. 56, p. 406-425, 2024.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. Tradução de Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Salemme Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grandó. *Revista Linguagem em Foco*, v.13, n.2, 2021. p. 101-145. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578>. 10.46230/2674-8266-13-5578

HETKOWSKI, Tânia Maria; DE CARVALHO SANTOS, Tarsis. A tecnologia e as práticas decoloniais na contemporaneidade. **Revista Olhares**, v. 1, n. 12, p. 7-20, 2022.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). *Rádio Nacional dos Povos leva comunicação indígena e quilombola à linha de frente da COP30*. Instituto Socioambiental, 1º ago. 2025. Disponível em: <https://www.socioambiental.org/noticias-socioambientais/radio-nacional-dos-povos-leva-comunicacao-indigena-e-quilombola-linha-de>. Acesso em: 7 out. 2025.

JUBANSKI, Nátaly; DIEDRICHS, Emily de Siqueira. Descolonização epistemológica: desafiando a hegemonia do conhecimento e reconstruindo saberes pluriversais. *Revista Espaço Acadêmico*, v. 23, n. 265, p. 1-11, maio 2024. Disponível em: <https://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/68731>. Acesso em: 27 set. 2025.

KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LIMA, Francisco Renato; DE BRITO NEVES, Cynthia Agra. Resenha| A Pedagogia dos Multiletramentos e a projeção de futuros sociais: designs culturais da escrita. **REVISTA ESTUDOS EM LETRAS**, v. 4, n. 1, 2023.

LOURENÇO, Sonia Regina; PLÍNIO DOS SANTOS, Carlos Alexandre; DA SILVA, Sandro José; MOMBELLI, Raquel. Apresentação. In: **Cosmologias, territorialidades e políticas de quilombolas e de povos tradicionais**. ACENO – Revista de Antropologia do Centro-Oeste, Cuiabá, v. 3, n. 6, p. 10–17, ago./dez. 2016. ISSN 2358-5587.

MENESES, Maria Paula (2009), «Justiça Cognitiva», in: António Cattani, Jean Louis Laville, Luis Inácio Gaiger e Pedro Hespanha (orgs.), Dicionário Internacional da Outra Economia. Coimbra: Almedina, 231-236.

MONCAU, Joana; NIKOU, Elpida. *Câmera, drone e celular: as “armas” das jovens Munduruku para resistir à escalada de invasões e ameaças*. Repórter Brasil, São Paulo, 2 fev. 2022. Disponível em: <https://reporterbrasil.org.br/2022/02/camera-drone-e-celular-as-armas-das-jovens-munduruku-para-resistir-a-escalada-de-invasoes-e-ameacas/>. Acesso em: 7 out. 2025.

PAIXÃO, Fernanda. *Boaventura de Sousa Santos é denunciado por assédio sexual e afastado de cargos institucionais: artigo sobre “extrativismo sexual” e abuso de poder no meio acadêmico desencadeia acusações contra o sociólogo português*. Folha de S.Paulo, Buenos Aires, 17 abr. 2023. Editado por Patrícia de Matos. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br>. Acesso em: 5 out. 2025.)

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina1. **A Colonialidade do Saber: etnocentrismo e ciências sociais–Perspectivas Latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso, p. 107-126, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del Poder y Clasificación Social. Special Issue: Festschrift for Immanuel Wallerstein – Part I. *Jornal of world-systems research*. v.6, n.2, 2000, p. 342-386.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. Companhia das letras, 2019.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação : contribuições para a reforma do ensino médio**. . São Paulo: Paulinas. . Acesso em: 27 set. 2025. , 2011

TELLO, Andrés. Sobre el colonialismo digital: Datos, algoritmos y colonialidad tecnológica del poder en el sur global. **Inmediac. Comun**, Montevideo , v. 18, n. 2, p. 89-110, dic. 2023 . Disponible en <[http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1688-86262023000200089&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-86262023000200089&lng=es&nrm=iso)>. accedido en 27 sept. 2025. Epub 01-Dic-2023. <https://doi.org/10.18861/ic.2023.18.2.3523>.

UOL/AFP. *Jovens indígenas usam tecnologia como “arma” para proteger a Amazônia*. UOL Notícias, São Paulo, 3 maio 2023. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/afp/2023/05/03/jovens-indigenas-usam-tecnologia-como-arma-para-protetger-a-amazonia.htm>. Acesso em: 7 out. 2025.

VALENÇA, Marcos Moraes. **Ecologia de saberes e justiça cognitiva. O movimento dos trabalhadores rurais sem terra (MST) e a universidade pública brasileira: um caso de tradução?**. 2014. Tese de Doutorado. Universidade de Coimbra (Portugal).

VANÇAN, Alianna Caroline Sousa Cardoso. *O livre-arbítrio no Direito Penal: investigações sobre a culpabilidade e a responsabilização na filosofia de Nietzsche e nas neurociências*. 2022. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpel.edu.br/handle/prefix/8784>. Acesso em: 27 set. 2025.

---

<sup>i</sup> Como exemplo, citamos a Rádio Nacional dos Povos: iniciativa inaugurada em 1º de agosto de 2025, que aproxima comunicação indígena e quilombola à linha de frente da Conferência das Partes sobre Mudanças Climáticas (COP30). A rádio surge como espaço de justiça climática, soberania da informação e valorização de saberes ancestrais, conectando territórios, universidades e comunidades tradicionais. <https://radionacionaldospovos.com.br/>

<sup>ii</sup> Exemplos emblemáticos desse processo podem ser observados entre as jovens Munduruku, que utilizam câmeras, drones e celulares para registrar e denunciar invasões em seus territórios, transformando ferramentas tecnológicas em instrumentos de resistência e defesa de suas comunidades (MONCAU; NIKOU, 2022). De modo semelhante, outras juventudes indígenas têm se apropriado das redes sociais e de dispositivos digitais como armas políticas na proteção da Amazônia e na divulgação de suas lutas, articulando saberes tradicionais e tecnologias contemporâneas (UOL/AFP, 2023).

<sup>iii</sup> A título de exemplo, mencionamos artigo produzido acerca do desenvolvimento do site do Armazém do Campo – RJ, por meio do plugin “Sementes” para WordPress em software livre, concebido no âmbito do projeto de extensão TICDEMOS (SOLTEC/NIDES/UFRJ) em parceria com a cooperativa EITA. O sistema permite que coletivos agroecológicos gerenciem facilmente a comercialização eletrônica de cestas agrícolas, com funcionalidades como gestão por ciclos, painel administrativo simplificado, relatórios de vendas e visibilidade ampliada para produtoras agroecológicas. Essa iniciativa materializa um esforço de tecnopolítica para articular agroecologia, reforma agrária e soberania alimentar no ambiente digital. (ALVEAR et al., 2024)

<sup>iv</sup> O Seminário de Educação (SEMIEDU), na sua 33ª edição (2025) promovido pela UFMT, não se configura apenas como um espaço acadêmico de apresentação de pesquisas, mas como um território de insurgência

pedagógica e de produção de saberes plurais. [setec.ufmt.br](http://setec.ufmt.br) Ao conectar comunidades escolares quilombolas, indígenas, camponesas, movimentos sociais e acadêmicos, o evento atua como um espaço de escuta ativa, trocas e reconstrução epistemológica, desafiando a colonialidade do saber e do poder que tradicionalmente exclui e marginaliza epistemologias minoritárias.



## INTERSECCIONALIDADE E EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS DOS FEMINISMOS NEGROS NO CONTEXTO BRASILEIRO

GT 15: Relações Raciais e Educação

**Trabalho completo**

Ana Clara Nunes BARBOSA

(Graduanda em Psicologia pela UFMT)

anaclaranunesbarbosa22@gmail.com

Ana Luisa Alves CORDEIRO

(Programa de Pós-graduação em Educação/UFMT)

e-mail: analuisatri@gmail.com

### Resumo

Os Feminismos Negros são uma epistemologia feminista negra que possibilita elementos de análise a partir da perspectiva das mulheres negras. Fazendo uso do conceito de interseccionalidade, sistematizado por intelectuais negras como Crenshaw (2002), enquanto interação de dois ou mais fatores de subordinação. Na presente pesquisa iremos trabalhar a partir dos fatores de subordinação raça, classe e gênero. O objetivo geral é analisar estudos referente ao contexto educacional brasileiro a partir dos Feminismos Negros. Como orientação metodológica nos ancoramos na pesquisa bibliográfica do tipo estado do conhecimento. Tem como aporte o campo teórico do Feminismo Negro e da Educação das relações Étnico - raciais.

**Palavras-chave:** Feminismo negro. Educação. Interseccionalidade.

### 1 Introdução

O tema foi escolhido devido a importância acadêmica que o conceito de interseccionalidade tem no estudo de raça, classe e gênero. Inicialmente, sobre a conceituação de feminismos negros, pode-se percorrer pela expressão “movimento de mulheres” que significa ações organizadas de grupos que reivindicam direitos ou melhores condições de vida e trabalho, sendo que o “movimento feminista” refere-se às ações de mulheres dispostas a combater a discriminação e subalternidade das mulheres e que buscam criar meios para que as próprias mulheres sejam protagonistas de sua própria história (Teles, 1999. p. 12 *apud* Lemos, 2016, p. 21). Diante dessa perspectiva, os Feminismos Negros são uma epistemologia negra que possibilita elementos de análise a partir da perspectiva das mulheres negras para as mulheres negras (Collins, 2016).

O conceito de interseccionalidade, impulsionado pelos Feminismos Negros, é utilizado no sentido sistematizado por Kimberlé Crenshaw (2002), enquanto interação de dois ou mais fatores de subordinação. A autora destaca que é um conceito que trata do modo como o racismo,

patriarcalismo, opressão de classe e demais sistemas discriminatórios produzem desigualdades que estruturam as posições de mulheres, raças, etnias, classes, entre outras

Neste trabalho apresento o resultado da minha pesquisa enquanto bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), na Chamada 02/UFMT/PROPEq/GICT/2023-PIBIC, com o projeto de pesquisa intitulado “Feminismos Negros e Educação: a intersecção das categorias sociológicas raça, classe e gênero para compreender os processos educacionais no contexto brasileiro”. Esta pesquisa de PIBIC vincula-se ao Projeto de Pesquisa “Interseccionalidade de Gênero, Raça e Classe na Educação Brasileira”, financiado pela Chamada CNPq/MCTI 10/2023 Universal, e coordenado pela Profa. Dra. Ana Luisa Alves Cordeiro, orientadora desta pesquisa. Além disso, se dá no âmbito do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação (NEPRE/UFMT), também coordenado pela referida docente.

## 2 Intersecções raça, classe e gênero

A presente pesquisa tem como aporte o campo do Feminismo Negro e da Educação das Relações Étnico-raciais. Assim, a discussão se inicia em compreender o conceito de “raça”. Grada Kilomba (2019) aborda a intersecção entre “raça” e gênero, apresentando a raça como um fator que altera as dinâmicas de poder, funcionando como um indicador que se intersecciona as questões de gênero. Dessa maneira, “raça” é vista em primeira ordem ao estruturar “raça, classe e gênero” devido a estrutura racista em que a sociedade se estabelece, assim, no racismo o indivíduo é violentado e separado de qualquer identidade que ele possa ter, e se, retira sua identidade e seu reconhecimento como indivíduo, logo é retirado sua cidadania. Grada Kilomba (2019, p. 56) continua ao elucidar que “no racismo, corpos negros são construídos como corpos impróprios, como corpos que estão "fora do lugar" e, por essa razão, corpos que não podem pertencer. Assim,

A intersecção da categoria raça com a de gênero nos revela a realidade social da mulher negra, relacionada a específicas desigualdades e hierarquias, segundo a sua raça e o seu gênero. Raça é uma categoria analítica que estrutura relações sociais e condições de vida. Seu uso sociológico expressa uma metáfora para compreensão das relações sociais e raciais brasileiras (Bonfim, 2006. p. 3).

Dessa maneira, ao tratar o capitalismo, centralizando a análise em torno do capitalismo patriarcal, trazido por Lélia Gonzalez (2020), onde analisa as bases materiais e simbólicas da opressão das mulheres, dada a contribuição para a continuidade das lutas como movimento, o que faz emergir a importância da pesquisa ao estudar como essas intersecções de “raça, classe

e gênero” implicam contexto educacional. Quando é atribuída a questão de classe na análise, é possível observar na discussão, mais um grau de dominação e opressão acometido as mulheres negras. Quando se refere ao feminismo negro e educação, o que culminou a pesquisa em questão, com a finalidade de compreender os processos educacionais no contexto brasileiro, foi e é importante para o artigo trazer as reflexões de bell hooks<sup>1</sup> ao conceituar intelectuais negras. Dessa forma, hooks (1995, p.468), afirma que:

Dentro do patriarcado capitalista com supremacia branca toda a cultura atua para negar as mulheres a oportunidade de seguir uma vida da mente, torna o domínio intelectual um lugar interdito, como nossas ancestrais do século XIX, só através da resistência ativa exigimos nosso direito de afirmar uma presença intelectual.

Nesse sentido, afirmar o trabalho intelectual como algo para negras/os também exige:

[...] a necessidade de demonstrar e defender a humanidade dos negros incluindo sua habilidade e capacidade de raciocinar logicamente, pensar coletivamente e escrever lucidamente. O peso desse fardo inescapável para alunos negros no meio acadêmico branco, muitas vezes tem determinado o conteúdo e caráter da atividade intelectual negra. Esses conflitos parecem particularmente agudos para as negras que também têm de lutar contra aqueles estereótipos racistas/sexistas que o tempo todo levam outros (e até nós mesmas) a questionar se somos ou não competentes, se somos capazes de excelência intelectual (hooks, 1995, p. 472).

Sueli Carneiro (2011, p.116) aponta o “[...] círculo vicioso em que a falta da escolaridade exigida torna-se motor da exclusão do emprego e a ausência do emprego é mais uma fonte de impedimento do acesso, da permanência e da conquista dos níveis superiores de escolaridade”, o que exige atuação do Estado para enfrentar e romper com fatores que perpetuam a subalternidade da população negra. E aqui as políticas de ação afirmativa são primordiais enquanto estratégias de enfrentamento ao racismo em suas interseccionalidades, especialmente no âmbito da educação, e a compreensão disso para comunidade acadêmica é fundamental para os avanços sociais que nosso país, logo a nossa universidade, precisam engendrar rumo aos ventos de uma outra sociabilidade, na qual a população negra tenha sua existência e humanidade respeitada. Assim, analisar o contexto educacional brasileiro sobre o prisma da interseccionalidade, do modo como o racismo, o capitalismo e o patriarcado moldam estruturalmente a sociedade brasileira, são tarefas necessárias para uma educação que visa a emancipação humana.

Como evidenciado, os intelectuais negros sofrem com a opressão do racismo e da classe, porém, não sofrem com as questões de gênero que acometem as mulheres pelo simples fato de serem mulheres e as colocam, principalmente, nesse lugar marcado por estereótipos que

---

<sup>1</sup> A autora pede que seu nome seja todo escrito em letras minúsculas, como uma forma de homenagem a sua avó, quem ela admira por não ter medo de falar (hooks, 2020).

empurram a mulher negra para o lugar de mão-de-obra barata, de mercado de trabalho informal, de ataques e perspectivas sexistas que invalidam suas atividades e percursos acadêmicos constantemente.

### 3 Caminhos para compreender o percurso da pesquisa em feminismos negros

A metodologia consistiu em pesquisa bibliográfica do tipo estado do conhecimento e/ou estado da arte, de cunho qualitativo, a qual procedeu a uma busca, seleção, sistematização e discussão de artigos acadêmicos, dissertações e teses localizados na base do Domínio Público (<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp>), Instituto Brasileiro de Informação e Tecnologia - IBICT OASIS/Br (<http://oasisbr.ibict.br/>), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES Artigos Científicos (<http://www.periodicos.capes.gov.br/>), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES Teses e Dissertações (<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>) e Google Acadêmico (<https://scholar.google.com.br/>). No sentido de atendermos à proposição desta pesquisa, desenvolvemos o trabalho da seguinte forma: 1. Revisão de bibliografia sobre Feminismos Negros e Educação Brasileira; 2. Mapeamento de produções acadêmicas em bases de dados usando descritores como “feminismo negro”; “educação”; “ensino”; “interseccionalidade”; 3. Seleção, categorização e sistematização dos dados mapeados; 4. Análise e escrita do texto final/relatório e conclusões.

É importante, inicialmente, explicitar o que é uma pesquisa qualitativa e, para isso, Minayo (2006), pontua que é preciso se aprofundar no mundo dos significados, ou seja, no sentido da pergunta para que seja feita uma pesquisa qualitativa. Quanto a pesquisa bibliográfica pode ser lida como disciplinada, crítica ou ampla segundo Minayo (2007), porém, no caso da presente pesquisa, a ênfase que mais se caracteriza é a pesquisa bibliográfica tida como ampla, o qual o/a pesquisador/a tenha que consentir sobre o assunto dialogando com o tema.

Toda a coleta de dados foi depositada e relatada diariamente em um diário de campo, durante o mapeamento foram utilizados os descritores *Feminismos negros; educação; ensino e interseccionalidade*, a mudança de descritores variaram de acordo com o ano da pesquisa e o banco utilizado devido a quantidade de pesquisas que apareciam na busca em primeiro momento. Durante a sistematização, foi pautada como base a leitura atenta dos resumos e, se necessário, caso houvesse dúvidas, a introdução das pesquisas. Os fatores de inclusão e exclusão foram decididos com base nos descritores apresentados e no interesse da pesquisa que

mantém como foco principal como e quando começaram a falar sobre mulher negra e feminismos negros na educação brasileira e a interseccionalidade entre raça, classe e gênero.

#### 4 A pesquisa resultou nas seguintes elaborações

O primeiro estudo relevante sobre feminismos negros e educação remonta a 1984, com a publicação de Lélia Gonzalez. A partir de 1989, a combinação de "feminismos negros" e "interseccionalidade" começou a ser explorada, embora entre 1990 e 2000 a produção acadêmica fosse escassa, com poucos artigos, mas a identificação de alguns livros, capítulos e reportagens sobre o tema. Durante a pesquisa, ao utilizar os descritores "feminismos negros", "educação" e "interseccionalidade", não foram encontrados artigos relevantes na época. No entanto, entre 2000 e 2010, a busca resultou em 365 publicações, das quais 222 estavam diretamente relacionadas aos descritores mencionados. Entre 2010 e 2024, a pesquisa sobre feminismos negros e interseccionalidade gerou 15.700 resultados, enquanto a combinação de "feminismos negros", "educação" e "interseccionalidade" resultou em 12.300, evidenciando um aumento significativo na produção acadêmica nos últimos 14 anos.

A pesquisa continuou com a utilização de descritores como "feminismo negro", "interseccionalidade" e "educação", obtendo em 2010-2011 um total de 111 resultados, incluindo uma dissertação pertinente ao tema. Em 2012, foram encontrados 70 resultados, incluindo uma tese e uma dissertação. A quantidade de resultados aumentou progressivamente nos anos seguintes: 148 em 2013, 219 em 2014, 285 em 2015, 533 em 2016, 827 em 2017, 1.420 em 2018, 2.020 em 2019, 2.630 em 2020, 3.710 em 2021, 3.820 em 2022, 3.460 em 2023 e 301 em 2024. Os artigos, dissertações e teses que não foram incluídos na base de dados foram aqueles que não utilizaram todos os descritores da pesquisa ou que abordaram temas como violência, movimento negro e racismo no ambiente de trabalho, sem evidenciar o foco da investigação. Em 2017, ao pesquisar com os descritores "mulher negra", "feminismo negro", "interseccionalidade", "ensino" e "educação", foram encontrados 451 resultados, mas apenas um se alinhou com o enfoque da pesquisa. A busca por "feminismo negro", "interseccionalidade" e "educação" resultou em 830 resultados, com apenas um artigo relevante.

Em 2018, a pesquisa com os mesmos descritores gerou 770 resultados, mas apenas três artigos, cinco dissertações e uma tese. No banco de dados da CAPES, entre 2011 e 2022, foram encontrados apenas dois artigos com os descritores "mulher negra", "feminismo negro", "interseccionalidade", "ensino" e "educação". Ao expandir os descritores, foram encontrados sete resultados, e ao alterar para "feminismo negro", "interseccionalidade" e "ensino", surgiram

13 resultados, mas nenhum foi incluído na pesquisa por não se alinhar com o objetivo. No banco de teses e dissertações da CAPES, foram encontrados cinco resultados em 2020 com os descritores "mulher negra", "feminismo negro", "interseccionalidade", "ensino" e "educação", e 10 resultados com a alteração dos descritores. A pesquisa na ANPEd, especificamente nos grupos de trabalho 21 e 23, não trouxe resultados relevantes. A Revista Estudos Feministas, ao utilizar os descritores "feminismo negro", "interseccionalidade" e "educação", não apresentou resultados, mas ao ampliar a busca, foram encontrados cinco resultados, com um artigo de 2023 sendo incluído na pesquisa. No IBICT OASIS/Br, com os descritores "feminismo negro", "interseccionalidade", "ensino" e "educação", obtiveram-se 44 resultados, dos quais um artigo foi incorporado ao banco, e ao utilizar "mulher negra", "feminismo negro", "interseccionalidade" e "educação", um artigo também foi adicionado. Ao final da pesquisa, apenas duas teses permaneceram no banco de formulário de catalogação, devido aos descritores da pesquisa, poucas teses se adequaram completamente à temática da presente pesquisa.

**Quadro 1 – Levantamento das produções de artigos, dissertações e teses no banco de pesquisa da CAPES Artigos científicos, Google Acadêmico, CAPES Teses e Dissertações, Domínio Público, IBICT OASIS/Br, Revista da ABPN, Revista Estudos Feministas, GTs 21 e 23 da ANPEd.**

Ano	Título	Autoria	Tipo	Instituição
1989	Gênero, classe e raça.	Helena Hirata	Artigo	Tempo Social, revista de sociologia da USP
2006	Mulheres negras, acesso ao sistema de ensino: implicações nas hierarquias sociais.	Vânia Maria da Silva Bonfim	Artigo	SEMOC-Semana de Mobilização Científica- Mulheres negras, acesso ao sistema de ensino: implicações nas hierarquias sociais
2007	Feminismo negro diáspórico.	Sônia Beatriz dos Santos	Artigo	Revista Gênero
2007	O feminismo negro brasileiro: um estudo do movimento de mulheres negras no Rio de Janeiro e São Paulo.	Nubia Regina Moreira	Dissertação	Departamento de sociologia do Instituto de filosofia e ciências humanas da Universidade Estadual de Campinas
2011	Políticas públicas em educação para mulheres negras: da prática do falo à construção da fala.	Lia Maria dos Santos de Deus	Dissertação	Universidade de Brasília
2012	Outras falas: feminismos na perspectiva de mulheres negras brasileiras	Cláudia Pons Cardoso	Tese	Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Gênero, Mulher e Feminismo (PPGNEIM) da Universidade Federal da Bahia (UFBA) como requisito parcial à obtenção do grau de Doutora em

				Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo
2016	Os feminismos negros: a reação aos sistemas de opressões.	Rosalia de Oliveira Lemos	Artigo	Revista Espaço Acadêmico
2018	Intelectuais negras: Prosa negro-brasileira contemporânea	Mirian Cristina dos Santos	Tese	Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Literários, área de concentração em Teorias da Literatura e Representações Culturais, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Letras.
2018	Lélia Gonzalez e o papel da educação para o feminismo negro brasileiro	Michely Peres de Andrade	Artigo	Interritórios: Revista de Educação Universidade Federal de Pernambuco
2018	Mulher Preta e a institucionalização de ações afirmativas.	Luciene de Oliveira Dias	Artigo	Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2017, ISSN 2179-510X
2019	Mulheres negras na universidade: trajetórias de vida e dimensão ocupacional do racismo	Aline Cristina da Costa	Dissertação	Programa de Pós- Graduação em Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos.
2019	Feminismo negro e interseccionalidade: práxis política e a consolidação de um pensamento sociopolítico para além das margens.	Cristiano Rodrigues	Artigo	Feminismos em rede
2019	Na interseccionalidade que se acha a questão: raça, gênero e educação na produção de identidades negras femininas	Lívia Maria Terra	Artigo	Novos Olhares Sociais
2019	Tornar-se mulher negra: escrita de si em um espaço interseccional.	Viviane Inês Weschenfelder	Artigo	Revista Estudos Feministas
2019	Articulando currículo, prática e cultura: exigências formativas que impactam a escolarização de mulheres negras no Ensino Superior brasileiro.	João Paulo Lopes dos santos	Artigo	Revista Tempos e Espaços em Educação

2019	Interseccionalidade: Um desafio na construção das políticas públicas.	Pauline Ildefonso	Artigo	Anais do Encontro Internacional e Nacional de Política Social
2019	Intelectualidade negra em ação: entre o não lugar e o protagonismo na produção de saberes.	Sulamita rosa da silva	Artigo	Revista Docência e Cibercultura
2020	Territórios, narrativas e escrevivências do e sobre o corpo de mulheres negras.	Rosangela Jacinto Cabral	Dissertação	Programa de Pós- graduação em Psicologia da Universidade Federal de Alagoas, Alagoas
2020	Mulheres negras ocupando espaços por meio de narrativas e “escrevivências”	Mariana Alves de Sousa	Artigo	Caderno Espaço Feminino
2020	O Feminismo Interseccional na articulação do saber acadêmico e da ação política: reflexões a partir da experiência de um coletivo feminista.	Priscila Silva de Figueiredo	Artigo	ODEERE: Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade. ISSN: 2525-4715 – Ano 2020, Volume 5, número 10, Julho – Dezembro de 2020.
2021	A interseccionalidade da mulher negra e a sua (in)visibilidade no ensino superior brasileiro.	Andréa das Graças Souza Camacho Gimenez Garcia	Artigo	Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Franca
2021	Jovens negras no Ensino Médio público e privado: leituras interseccionais sobre suas vivências e percepções do racismo	Éllen Daiane Cintra	Artigo	Educar em Revista
2021	Interseccionalidade, educação e representatividade: O impacto de raça e gênero no percurso acadêmico.	Rosangela Aparecida Hilário	Artigo	Revista Interinstitucional Artes de Educar
2021	As marcas da interseccionalidade nas trajetórias de três acadêmicas negras.	Juliana Araújo Santos	Artigo	Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia
2023	Feminismo Negro e Interseccionalidade em Periódicos Brasileiros (1992-2020).	Cristiano Rodrigues	Artigo	Revista Estudos Feministas
2023	Gênero e raça na educação: Uma perspectiva interseccional.	Liliane de Fátima Dias Macedo	Artigo	Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação

2023	Nos olhos de mulheres pretas salva o brilho de uma educação antirracista e antissexista.	Hélen de Oliveira Soares Jardim	Artigo	Missões: Revista de Ciências Humanas e Sociais
2024	Todo dia uma questão, todo dia uma luta - A experiência emocionalmente vivida na criação e/ou acionamento de estratégias de permanência por estudantes negras lésbicas e bissexuais na UFMT	Valquiria da Silva Ferreira e Ana Luisa Alves Cordeiro	Artigo	Revista JRG de Estudos Acadêmicos
2024	Políticas de ação afirmativa na pós-graduação: fatores interferentes e estratégias para a permanência de mulheres negras cotistas e mães na UFMT.	Josiane Rodrigues dos Santos	Dissertação	Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.
2024	Políticas de ações afirmativas na pós-graduação <i>stricto sensu</i> : A permanência de estudantes negras/os cotistas na UFMT	Larissa Madalena da Silva Pinheiro	Dissertação	Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.

Fonte: elaboração própria (2025).

## 5 Considerações finais

Assim, esses dados obtidos com a pesquisa demonstram a evolução e a crescente relevância do feminismo negro e da interseccionalidade na pesquisa acadêmica, refletindo um panorama de aumento significativo na produção de conhecimento sobre esses temas nas últimas décadas. Portanto, a interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado produtores de avenidas identitárias em que mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e intersecção de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais (Akotirene, 2019, p. 14) e a relação com a educação na perspectiva de mudança de paradigma social perante a estrutura estigmatizante que percorre a história e construção das subjetividades da mulher negra no seu processo no campo educacional. Em suma, no “enfrentamento e superação do capitalismo de supremacia branca masculina cisheteropatriarcal” (Cordeiro, 2024, p. 336), na descolonização de mentes e corpos.

## Referências

- AKOTIRENE, Carla. **interseccionalidade: Feminismos Plurais**. São Paulo, 2019
- BONFIM, Vânia Maria da Silva et al. Mulheres negras, acesso ao sistema de ensino: implicações nas hierarquias sociais. **SEMOC-Semana de Mobilização Científica-Mulheres negras, acesso ao sistema de ensino: implicações nas hierarquias sociais**, 2006.
- BRASIL. Ministério da Igualdade Racial. Informe MIR - Monitoramento e Avaliação, n. 2, edição Mulheres Negras. Brasília, DF: Secretaria de Gestão do Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (SENAPIR), setembro de 2023. p. 1- 22.
- CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.
- CORDEIRO, Ana Luisa Alves. Intelectuais negras insurgentes, interseccionalidades e educação para emancipação humana. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 33, n. 76, p. 328-347, out./dez. 2024.
- CRENSHAW, Kimberle. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan. 2002.
- GOMES, Nilma Lino. Educação e Identidade Negra. **Aletria: Revista de Estudos de Literatura**, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 38-47, 2002.
- GONZALEZ, Lélia. 2020. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano: Ensaio, Intervenções e Diálogos**. Rio Janeiro: Zahar. 375 pp.
- HOOKS, bell. “Intelectuais negras”. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 464-478, ago./dez. 1995.
- LEMOS, Rosalia De O. Os feminismos negros: a reação aos sistemas de opressões. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 16, n. 185, p. 12-25, 7 out. 2016.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25. ed. Rev. atual. Petrópolis: Vozes, 2007. 108 p. (Coleção temas sociais).



## LIBERDADE ACADÊMICA E GÊNERO NO ENSINO SUPERIOR MOÇAMBICANO: DESAFIOS E RESISTÊNCIAS

GT 15: Relações Raciais e Educação

**Trabalho completo**

Telma Amorgiana Fulane TAMBE

(Pós-doutoranda na Universidade Federal do ABC/UFABC; Centro de Engenharia, Modelagem e Ciências Sociais, com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico/CNPq).

E-mail: [tambetelma@gmail.com](mailto:tambetelma@gmail.com)

Wilson Mesquita de ALMEIDA

(Docente do ensino superior na Universidade Federal do ABC, Centro de Engenharia, Modelagem e Ciências Sociais/UFABC).

E-mail: [Wilson.mesquita@ufabc.edu.br](mailto:Wilson.mesquita@ufabc.edu.br)

### Resumo

O artigo analisa a relação entre liberdade acadêmica e desigualdades de gênero no ensino superior moçambicano, com foco nos desafios enfrentados por docentes e pesquisadoras e nas estratégias de resistência que emergem nesse cenário. Parte-se da compreensão de que a universidade deve ser um espaço de debate plural, crítica e de produção científica autônoma. Contudo, no contexto nacional, persistem práticas de censura, intimidação e silenciamento que fragilizam a autonomia docente e discente, afetando de forma particular as mulheres. Metodologicamente, a pesquisa baseia-se em entrevistas semiestruturadas realizadas com docentes das Universidades Eduardo Mondlane e Pedagógica de Maputo. O material foi analisado qualitativamente por meio de enfoque temático, identificando padrões de barreiras institucionais, culturais e políticas que restringem a participação plena das mulheres. Os resultados indicam que, apesar da igualdade formal prevista na Constituição e de compromissos internacionais assumidos pelo país, as desigualdades de gênero persistem, manifestando-se na reprodução de estereótipos, na ausência de condições institucionais adequadas e na sub-representação em cargos de liderança. Ao mesmo tempo, observa-se a criação de núcleos de pesquisa em gênero, redes de solidariedade acadêmica e colaborações internacionais como formas de resistência. Conclui-se que a efetivação da liberdade acadêmica em Moçambique está intrinsecamente ligada à luta pela promoção da equidade de gênero, sendo necessário consolidar políticas institucionais que assegurem tanto a autonomia docente e discente quanto a plena participação das mulheres na produção científica.

**Palavras-chave:** Liberdade acadêmica. Gênero e ensino superior. Moçambique

## 1 Introdução

A liberdade acadêmica constitui um dos princípios estruturantes da universidade moderna, concebida como espaço de produção, circulação e debate de ideias. Ela garante a docentes e discentes a possibilidade de desenvolver investigação, ensino e extensão sem restrições ideológicas, políticas ou institucionais que comprometam a autonomia científica. No entanto, sua aplicação em contextos africanos tem se mostrado problemática, uma vez que as universidades enfrentam fortes condicionantes históricos e políticos que limitam o exercício pleno da autonomia intelectual (Moultrie; De Wet, 2009; Soreide, 2010).

Em Moçambique, esse debate ganha particular relevância, considerando a trajetória de construção do ES no período pós-independência, marcado por heranças coloniais, instabilidade política e insuficiência de recursos (Samoff, 1999). Se, por um lado, a Constituição da República assegura a igualdade de direitos e a liberdade de pensamento, por outro, as práticas cotidianas nas universidades revelam tensões relacionadas à censura, ao silenciamento e à fragilidade das condições de investigação (Casimiro, 2012).

Ao lado dessas tensões estruturais, observa-se a persistência de desigualdades de gênero que atravessam o espaço acadêmico. Ainda que a participação feminina tenha crescido, a sua presença em cargos de liderança e na produção científica ainda é reduzida (Mama, 2003; Stromquist, 2015). Em Moçambique, estudos de Casimiro (2004), Tvedten (2011) e Tambe e Almeida (2025) mostram que barreiras culturais e institucionais sustentam essa desigualdade. Mesmo com igualdade formal prevista em leis e documentos oficiais, as mulheres permanecem em posição subalterna. Isso ocorre porque gênero é construído socialmente em práticas, normas e tradições. Assim, a academia reflete hierarquias históricas, políticas e econômicas que reforçam a marginalização feminina.

Diante desse quadro, torna-se pertinente investigar de que forma a liberdade acadêmica é vivenciada por mulheres pesquisadoras e docentes, problematizando os desafios que enfrentam no ES moçambicano e as estratégias de resistência que desenvolvem. O problema central que orienta este estudo pode ser formulado da seguinte maneira: quais são os principais desafios enfrentados pelas mulheres acadêmicas no exercício da liberdade acadêmica em Moçambique, e de que modo constroem resistências para ampliar a sua participação e visibilidade científica?

Nesse contexto, o objetivo do presente texto é analisar a relação entre a liberdade acadêmica e gênero no ES moçambicano, com ênfase nos desafios que limitam a atuação das mulheres e nas estratégias de resistência que se configuram.

A relevância deste estudo assenta-se na necessidade de compreender como as desigualdades de gênero impactam a produção do conhecimento, em um país que busca fortalecer o seu sistema de ES em diálogo com as redes regionais e internacionais. Além disso, a análise pretende contribuir para o debate sobre a democratização da universidade e para a formulação de políticas institucionais que promovam não apenas a igualdade formal, mas também a equidade substantiva no campo acadêmico.

## 2 Liberdade acadêmica: fundamentos e limites

A liberdade acadêmica expressa um ideal de autonomia intelectual, mas também um terreno de disputas permanentes. Historicamente, ela tem sido entendida como a autonomia das universidades frente a pressões externas, assegurando a possibilidade de desenvolver livremente a investigação e o ensino crítico (Altbach, 2001; Moultrie, de Wet, 2009). Em sociedades democráticas, ela se consolida como um valor essencial para o fortalecimento da cidadania e da vida intelectual (Soreide, 2010).

Contudo, quando olhamos para o contexto africano, percebemos que esse ideal está longe de ser plenamente alcançado. Em muitos países, a liberdade acadêmica é permanentemente tensionada por regimes autoritários, pela escassez de financiamento e pela forte dependência de organismos internacionais (Moultrie; de Wet, 2009), fatores que fragilizam o exercício pleno da autonomia científica. Samoff (1999) acrescenta que as agendas de pesquisa, muitas vezes, não são definidas internamente, mas orientadas por interesses externos, sobretudo de agências multilaterais e parceiros de cooperação. Isso significa que a liberdade acadêmica, longe de ser apenas um direito universal, é atravessada por tensões de poder, por disputas em torno do financiamento e pela busca de legitimidade institucional.

É nesse contexto que Altbach (2001) destaca como um dos pontos centrais da liberdade acadêmica a dimensão política. Segundo o autor, em democracias consolidadas, ela tende a estar mais protegida por legislações específicas e por tradições institucionais que reconhecem a universidade como espaço de crítica social. No entanto, em regimes autoritários ou em países em processo de transição democrática, essa liberdade é frequentemente restringida por censura, vigilância e perseguições a intelectuais críticos.

De igual modo, Altbach (2001) e Samoff (1999) enfatizam o impacto das pressões econômicas e da globalização, ou seja, a crescente dependência das universidades africanas de fontes externas de financiamento, como agências internacionais, fundações privadas ou empresas, pode restringir a autonomia da investigação, orientando agendas científicas para interesses específicos. A liberdade acadêmica sofre pressões não apenas de governos, mas também de condicionantes econômicos que influenciam diretamente o que é pesquisado e publicado. Esse cenário restringe a autonomia de docentes e pesquisadores, que veem suas escolhas metodológicas e temáticas monitoradas por mecanismos externos. Assim, as prioridades de investigação acabam sendo definidas por instituições financiadoras ou ligadas ao mercado. Como destaca Chachage (2001), a educação superior passa a responder mais às exigências mercadológicas do que a compromissos sociais ou políticos. Essa lógica impõe limites às formas críticas de produção de conhecimento. No fim, a autonomia acadêmica torna-se subordinada a interesses externos e a liberdade de pesquisa se fragiliza como campo de disputa.

Um problema adicional, que na verdade é consequência direta desse processo, diz respeito ao caráter *ad hoc* da pesquisa, em que os projetos, frequentemente, são definidos por tendências passageiras ou por temas considerados atraentes pelas agências de fomento (Samoff, 1999; Assié-Lumumba, 2006). Como resultado, muitos desses assuntos rapidamente perdem relevância, enquanto questões estruturais, como a desigualdade de gênero, raça, etnia, idade, religião, dentre outros demarcadores sociais continuam profundamente enraizadas na sociedade e exigem compromissos de longo prazo para gerar transformações efetivas. Esses autores acrescentam que, enquanto nos países industrializados a pesquisa ocupa um lugar central como política interna voltada ao desenvolvimento nacional, em grande parte dos contextos africanos os Estados, assim como suas instituições, vêm perdendo poder e autonomia para entidades externas de financiamento. Essas, por sua vez, tendem a impor prioridades por meio de projetos encomendados, cujo propósito é fornecer orientações uniformes para as políticas domésticas de diferentes países.

## 2.1 Gênero e academia: barreiras institucionais, culturais e políticas

Quando trazemos o gênero para esse debate, as tensões se tornam ainda mais evidentes. A universidade, apesar de ser um espaço de produção de conhecimento e de crítica social, também reproduz desigualdades estruturais. Stromquist (2015) destaca que, em diferentes

partes do mundo, as mulheres encontram dificuldades adicionais para ascender na carreira acadêmica, seja pelo acesso desigual a recursos de pesquisa, seja pela sub-representação em cargos de liderança.

No continente africano, Mama (2003) observa que as instituições de ensino superior (IES) permanecem fortemente masculinizadas. Isso significa que as mulheres, mesmo quando presentes, enfrentam barreiras institucionais e culturais: desde a ausência de políticas de apoio, como creches universitárias, até à reprodução de estereótipos de gênero que limitam suas possibilidades de atuação. Por exemplo, a pesquisadora moçambicana Conceição Osório (2010), em seus estudos sobre cidadania e participação política das mulheres, demonstra que as mulheres que conseguem alcançar cargos de decisão no cenário político acabam, paradoxalmente, reforçando a distância entre homens e mulheres nesse espaço. Isso ocorre porque, para permanecerem nesses postos, muitas vezes são levadas — de forma consciente ou não — a adotar comportamentos e posturas associadas ao universo masculino<sup>1</sup>. Este argumento é também eminente na Nigéria, onde há limitado número de vice-reitorias, que é inferior a 10 (Yusuff, 2014).

Por sua vez, Ruburo (2015) identificou que, nas universidades públicas do Quênia, as mulheres acadêmicas ou em cargos acadêmicos costumam ser isoladas em um ambiente dominado por homens e que as promoções estão mais ligadas a relações com a alta administração do que ao mérito profissional. Laniran e Laniran (2017) apontam que, nas IES nigerianas, as mulheres pesquisadoras enfrentam desafios específicos relacionados ao gênero e a papéis sociais como mães, esposas e cuidadoras. Além disso, barreiras organizacionais e culturais dificultam o seu avanço profissional. Como resultado, observa-se forte sub-representação e marginalização das mulheres em cargos de decisão acadêmica.

Assim, a discriminação e os estereótipos dirigidos às mulheres que ocupam funções de gestão e liderança, especialmente nas IES, precisam ser compreendidos à luz da conjuntura social, cultural, política e, sobretudo, histórica, porquanto, de acordo com Passardes (2023), as práticas produzidas nesses campos contribuem para a construção de identidades “fixas” de

---

<sup>1</sup> O reduzido número de mulheres que alcança cargos políticos, em vez de reduzir desigualdades, muitas vezes acaba reforçando-as. Isso porque suas posturas no parlamento tendem a seguir três padrões: (i) mulheres “adoptadas”, que reproduzem o estilo masculino de atuação, baseado em agressividade e defesa rígida da hierarquia partidária; (ii) mulheres “adaptadas”, que levam para o espaço político elementos da socialização tradicional, aceitando de forma natural relações desiguais e colocando-se a serviço do partido e de seus líderes, de modo semelhante à relação com a família; (iii) mulheres “alternativas” – que procuram construir práticas diferentes, questionando normas estabelecidas e introduzindo perspectivas críticas que desafiam tanto a dominação masculina quanto a disciplina partidária (Vide Osório, 2010).

homens e mulheres, que não se limitam ao espaço familiar e social, mas se reproduzem, igualmente, nas dinâmicas de poder e nas relações estabelecidas dentro das organizações.

### 3 Metodologia

Este estudo inscreve-se numa abordagem qualitativa, que privilegia a compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências (Bardin, 2011). O objetivo não é quantificar dados, mas captar percepções, interpretações e narrativas sobre a relação entre liberdade acadêmica e gênero no ensino superior moçambicano.

Sem a intenção de sermos exaustivos, o estudo baseou-se em entrevistas semiestruturadas mulheres acadêmicas das Universidades Eduardo Mondlane (UEM) Pedagógica de Maputo (UPM), incluindo pesquisadoras com trajetórias relevantes na institucionalização dos estudos de gênero no país; em artigos em formato digital, recuperados por meio da internet ou outras mídias eletrônicas. As expressões de busca utilizadas foram: Liberdade acadêmica, Gênero e produção científica, Ensino superior, Moçambique, além de algumas publicações impressas. As entrevistas permitiram captar tanto vivências individuais quanto reflexões sobre as estruturas institucionais e culturais que moldam o espaço acadêmico.

O material empírico foi submetido a uma análise de conteúdo, seguindo a proposta de Bardin (2011), a fim de identificar categorias temáticas centrais. Três eixos principais emergiram: (i) desafios à liberdade acadêmica em Moçambique; (ii) barreiras de gênero na carreira universitária; e (iii) estratégias de resistência e superação. Para efeitos éticos com seres humanos, os nomes das entrevistas foram anonimizadas por Pesquisadora A, B, C, etc.

### 4 Desafios à liberdade acadêmica em Moçambique

A igualdade de gênero é uma temática de destaque nas pesquisas atuais. Moçambique está avançando negativamente, posicionando-se entre os mais baixos na região Austral e África, no geral, em diversos indicadores de paridade. As entrevistas revelam que a liberdade acadêmica no país ainda é vivida de forma restrita. Mulheres acadêmicas relataram episódios de censura e intimidação, especialmente quando as suas pesquisas ou posicionamentos críticos confrontam narrativas oficiais.

Infelizmente nós não temos nenhuma academia, não é? Desculpe lá que eu lhe diga, porque uma academia é um lugar de debate, é um lugar aberto, é um lugar onde se respeita a liberdade de discussão, a liberdade das pessoas se organizarem, não é? [...] nós tivemos um seminário no Centro de Estudos Africanos [...] acho que era com as IES, sim, sobre as eleições, por causa das porcentagens já não me lembro.

Imediatamente após o Carlos Fernandes ter lançado essa proposta de seminário na internet, recebeu uma chamada do diretor a dizer retire já (Pesquisadora A, 2025).

A literatura mostra que, em muitos contextos africanos, a autonomia universitária continua fragilizada por pressões políticas e financeiras (Moultrie; de Wet, 2009; Samoff, 1999). As universidades ainda carregam fortes heranças coloniais que moldam as suas estruturas internas. Mama (2003) discute criticamente as políticas de ES em África, argumentando que as suas reformas não foram suficientes para alterar as suas bases, especialmente nas relações de gênero. Em vez de espaços de emancipação, as IES seguem reproduzindo hierarquias patriarcais. Além disso, a adoção de modelos neoliberais de gestão reforçou desigualdades e exclusões. Após as independências, somaram-se crises econômicas e instabilidade política (Samoff, 1999). Esse quadro acentuou a dependência de agendas externas e limitou a transformação estrutural.

Esses fatores afetam não apenas a autonomia institucional, mas também a segurança dos/as próprios/as acadêmicos/as. Tal como em Moçambique, em diversos países, professores/as e estudantes são perseguidos, presos ou obrigados ao exílio devido às suas posições críticas (Moultrie; De Wet, 2009). As entrevistas mostram essa evidência dura da realidade moçambicana ao afirmar que...

[...] nós estamos em 2025. Você sabe o que aconteceu com o José Macuana, não é? Nosso professor de Ciência Política, foi raptado e baleado nas duas pernas. Eu tenho um estudante que era presidente da Associação dos Estudantes da Faculdade de Letras. Ele organizou uma série de debates, convidou não sei quem para ir falar, debates bastante abertos, e recebia ameaças (Pesquisadora C, 2025).

O ano passado um estudante foi raptado. O estudante participou numa marcha pelo 17 de novembro, por melhores condições de vida, por causa do atraso nas bolsas, etc. Ele estava numa dessas residências e foi raptado às 17 horas do dia. Ficou retido 24 horas e os indivíduos diziam nós viemos aqui para te matar. Mas ele teve sorte, conseguiu sair. Entretanto, foi entrevistado pelo Centro para Democracia e Desenvolvimento, contou tudo o que lhe aconteceu. Depois já lhe apareceu um professor a dizer que vai em nome do reitor; que ele deveria desmentir tudo aquilo que disse na entrevista. Se ele não retirasse, seria expulso e perderia a bolsa. E na realidade, há dois meses ele foi expulso da residência e perdeu a bolsa sem nenhum papel a dizer o que é que aconteceu (Pesquisadora A, 2025).

Vai à África do Sul, as pessoas estão à vontade, mas em muitos outros países africanos é isto. Eu vi agora em Dakar e vi em Dar es Salaam há dois anos atrás, todos sofrem da mesma situação, todos ameaçam com a retirada da bolsa e a retirada das residências. Estamos assim no continente africano. Eu fiz avaliação de 17 projetos de pesquisa para o CODESRIA, e grande parte desses projetos falava dessas questões que estão a acontecer de não liberdade acadêmica (Pesquisadora A, 2025).

Essas verbalizações encontram respaldo em Altbach (2001) ao destacar que, em universidades africanas, asiáticas e latino-americanas, a liberdade acadêmica é fragilizada por regimes restritivos, estruturas institucionais frágeis, escassez de recursos e dependência externa,

o que marginaliza a produção científica local e limita a sua circulação internacional. O autor lembra ainda que a liberdade acadêmica implica tanto direitos quanto responsabilidades: assegura a livre expressão, mas exige rigor científico, ética e compromisso social, configurando um equilíbrio entre autonomia individual, institucional e responsabilidade coletiva, tal como informa a entrevistada M:

Temos fraca produção científica, pois não há financiamento. A maior parte dos professores que têm financiamento para pesquisa, esse financiamento muitas vezes vem de fora. Tem também financiamento de dentro, mas a exigência para cumprir aquelas exigências todas não é fácil. Para conseguir, mesmo assim, não é suficiente.

Isso evidencia que a liberdade acadêmica, portanto, não é apenas um princípio abstrato, mas um campo de disputa em que se entrecruzam interesses políticos, econômicos e institucionais. A dependência de financiamentos externos, por exemplo, limita a escolha de temas de investigação, reproduzindo lógicas de subordinação que restringem a agenda científica nacional.

No que diz respeito ao gênero, as entrevistadas foram unânimes em destacar que, embora exista igualdade formal prevista na Constituição, as mulheres enfrentam obstáculos concretos para avançar na carreira universitária. Tambe e Almeida (2025), Casimiro (2004; 2012) mostram que as mulheres enfrentam dupla jornada de trabalho — entre a vida doméstica e a vida acadêmica — e, muitas vezes, a necessidade de obter autorização dos maridos ou familiares para prosseguir nos estudos. Essas barreiras silenciosas produzem impactos diretos na visibilidade da produção científica feminina, na ocupação de cargos de liderança, sobrecarga com responsabilidades domésticas até a práticas de exclusão em processos de decisão<sup>2</sup>, mantendo-a em posição secundária: "Formalmente, a Constituição da República não impede que uma mulher estude ou progrida, não é? Mas se nós formos a ver [...] na prática nós não temos as mesmas oportunidades que os homens. Nós temos que fazer um esforço muito maior, muito" (Pesquisadora N, 2025). Por sua vez, as pesquisadoras B, A, I (2025), respectivamente, acrescentam que

Eu tinha uma estudante que desistiu quando o marido não estava, ela é muçulmana e depois desistiu quando o marido viajava. Em muitas situações depende do marido autorizar ou não estudar e até trabalhar. E depois são as tarefas domésticas que a gente

---

<sup>2</sup> Embora em Moçambique a raça ou etnia não se configure como marcador central de desvantagem para as mulheres, como ocorre em países como África do Sul, Brasil ou Estados Unidos, não se pode ignorar que desigualdades históricas continuam a afetar determinados grupos. De acordo com Crenshaw (2002), as mulheres pobres ou em situação de marginalização enfrentam múltiplas camadas de exclusão, que se articulam com fatores como classe, religião, cor e origem social. Essa constatação reforça a importância de uma leitura interseccional das relações de gênero no ensino superior, de modo a compreender como diferentes formas de discriminação se acumulam e impactam a trajetória acadêmica feminina.

tem. São muito poucos os homens que partilham atividades domésticas (Pesquisadora, B, 2025).

[...] então é muito mais difícil para uma mulher conseguir seguir a carreira; eu lembro de uma que era membro do Conselho do Centro do CECAGE, que quando foi estudar para um país nórdico foi com o bebê poxa. Claro que lá tem a possibilidade, isto é, tem creches tem tudo. Já a UEM até hoje não tem uma creche institucional (Pesquisadora A, 2025).

Além das barreiras culturais, há também as institucionais. Mesmo havendo eleições, a nomeação de reitores e diretores depende do presidente e do reitor, e isso limita a autonomia da universidade, como já acontecia no tempo colonial. Ainda precisamos mobilizar e apoiar as mulheres, porque muitas vezes é difícil assumir cargos, seja pela própria resistência delas, seja pela oposição dos colegas. E nisso o estereótipo de gênero continua presente, né? (Pesquisadora I, 2025).

Essas falas, por exemplo, mostram como a fragilidade da autonomia universitária em Moçambique continua a reproduzir-se historicamente. Embora se fale em eleições, a centralização do processo de escolha nos níveis mais altos do poder político compromete a liberdade acadêmica. Para as mulheres, esse contexto é ainda mais desafiador, pois as barreiras institucionais somam-se às culturais, restringindo o acesso a cargos de liderança. Como destacam Samoff (1999) e Altbach (2001), a autonomia acadêmica, especialmente em contextos africanos, está sempre tensionada por estruturas de poder político, algo que se sobrepõe às desigualdades de gênero.

Por outro, há uma distância entre a igualdade legal e a desigualdade prática. Apesar do discurso oficial de equidade, as mulheres enfrentam uma pressão constante para provar o seu mérito em comparação aos homens. A crítica à ideia de “oportunidade de gênero” reforça a percepção de que políticas afirmativas, quando mal interpretadas, podem reforçar o estigma da incapacidade feminina. Esse quadro conecta-se à discussão sobre meritocracia excludente, em que a valorização do mérito ignora as barreiras estruturais que dificultam a inserção das mulheres no ES (Crenshaw, 2002), conforme a posição da pesquisadora I:

Nos documentos oficiais está lá que as mulheres têm as mesmas oportunidades que os homens, mas na prática não é assim. A mulher tem que provar duas vezes a sua competência para chegar no mesmo lugar. E ainda vem aquele discurso de ‘oportunidade de gênero’, como se entrássemos pelo gênero e não pela competência. Isso incomoda, porque as mulheres têm muita competência, né? (Pesquisadora C, 2025).

Casimiro (2004; 2012) já havia apontado que muitas pesquisadoras moçambicanas enfrentam dificuldade em publicar seus trabalhos, não apenas pela falta de tempo, mas também

pela ausência de plataformas de visibilidade. Mama (2003) reforça que a universidade africana permanece um espaço masculinizado, em que as mulheres precisam provar constantemente sua competência para serem reconhecidas. Portanto, esses relatos apontam as barreiras que as mulheres enfrentam para se inserir e ascender na carreira universitária - sub-representação em cargos de liderança; invisibilidade da produção científica feminina; resistência institucional à incorporação de perspectivas de gênero, étnico-racial, de classe, religião, origem e outros demarcadores correlatos nos currículos e agendas de pesquisa.

Nesse sentido, há o imperativo de incorporar análises voltadas para o tratamento das dimensões de gênero e do racismo no trabalho docente e científico, e outras formas de discriminação correlatas, as quais também se aplicam amplamente, de acordo com Crenshaw (2002), às agências e órgãos de vigilância de tratados das Nações Unidas. Por exemplo, quando a baixa participação das mulheres na docência do ES e na produção científica é interpretada como expressão da subordinação de gênero ou da subordinação étnico-racial de determinados grupos, ocorre o que a autora (p. 174) denomina de “problema de superinclusão<sup>3</sup>”. Assim, ao analisar a presença feminina na ciência, torna-se fundamental considerar quais mulheres estão em desvantagem, evidenciando as interseções com fatores como raça/etnia, classe social, origem nacional, idade e contexto local.

No contexto moçambicano, essa reflexão torna-se ainda mais pertinente, pois a baixa participação feminina no ES e na produção científica não afeta todas as mulheres da mesma forma. Enquanto algumas, sobretudo das elites urbanas, conseguem superar barreiras institucionais e alcançar maior visibilidade, outras, provenientes de meios rurais, pobres ou pertencentes a grupos étnico-culturais marginalizados, enfrentam obstáculos mais severos. Além disso, a cultura acadêmica, ainda marcada pelo sexismo, tende a marginalizar os estudos feministas, rotulando-os como “não científicos” ou “ideológicos”:

Olha, muitas vezes quando uma mulher aparece com pesquisa na área de gênero ou feminismo, já vem aquele rótulo: isso não é ciência, isso é ideologia. É como se esses temas não tivessem o mesmo valor que os outros. Então, a própria cultura acadêmica ainda desvaloriza esses estudos, como se fossem militância e não produção de conhecimento sério. E isso acaba afastando muitas mulheres que querem pesquisar nessa linha, porque já sabem que vão ser marginalizadas

Essa desvalorização não é neutra, reflete o predomínio de epistemologias tradicionais, historicamente associadas ao olhar masculino e colonial, que definem quais temas são considerados legítimos dentro da ciência. Como argumenta Amina Mama (2003), o ES africano

<sup>3</sup> De acordo com Crenshaw (2002), a superinclusão acontece quando os elementos que tornam uma questão interseccional são incorporados à estrutura de gênero, sem reconhecer ou levar em consideração o papel que o racismo ou outra forma de discriminação possa ter desempenhado naquela situação.

foi moldado como um espaço elitista e masculinizado, no qual as vozes femininas e críticas ao patriarcado são frequentemente silenciadas ou ridicularizadas. Assim, o rechaço aos estudos feministas revela não apenas um preconceito epistemológico, mas também uma disputa de poder dentro da universidade: quem define o que é ciência e o que não é. Ao negar legitimidade às investigações feministas, reforça-se o caráter excludente e hierárquico da produção de conhecimento, mantendo as mulheres em posição subalterna tanto no campo científico quanto nos cargos de liderança. Isso revela uma contradição: as universidades se apresentam como espaços de liberdade e pensamento crítico, mas continuam a excluir vozes dissidentes e feministas (Altbach, 2001).

De acordo com Stromquist (2015), essa exclusão também se manifesta quando a mulher, em muitas sociedades africanas, continua a ser entendida como o alicerce da família, o que implica assumir sacrifícios que não são exigidos da mesma forma aos homens. Essa assimetria cultural<sup>4</sup> reflete-se também no campo acadêmico: quando o marido tem uma progressão profissional, a expectativa é de que a esposa o acompanhe, ainda que isso interrompa a sua trajetória científica. No entanto, quando é a mulher quem recebe uma oportunidade, essa reciprocidade raramente se concretiza. Esse padrão evidencia como as normas culturais limitam a liberdade acadêmica feminina, reforçando desigualdades no acesso a carreiras e cargos de liderança:

A mulher, aqui na África, é vista como a base da família. É ela quem, em grande medida, precisa abrir mão de muitas coisas. No meu caso, por exemplo, quando o meu marido teve uma progressão e foi transferido para Maputo, fui eu quem o acompanhou. Dentro da nossa cultura, é esperado que a mulher siga o marido. Mas, quando acontece o contrário, quando é a mulher que tem uma oportunidade, já não funciona da mesma forma (Pesquisadora M, 2025).

Esse quadro, portanto, encontra eco nos trabalhos de Altbach (2001), Casimiro (2012), Mama (2003), dentre outros, ao afirmarem que as universidades africanas permanecem permeadas por valores patriarcais, os quais reforçam estereótipos sobre a suposta menor capacidade de liderança das mulheres. Do mesmo modo, a invisibilidade das publicações de mulheres africanas também foi mencionada pelas entrevistadas como um dos principais desafios à consolidação de suas carreiras.

*É, assim [...] muitas vezes a gente sente que os trabalhos das mulheres moçambicanas acabam passando despercebidos, sabe? Mesmo quando a gente publica em revistas importantes ou participa de*

<sup>4</sup> Prozesky e Mouton (2019) entendem que o fator sociocultural é um desafio muito mais persistente e específico para mulheres cientistas nas sociedades africanas, caracterizadas por tradições de divisão de trabalho por gênero dentro das famílias. Porquanto, segundo Tamale (2021) é necessário observar que as raízes da cultura patriarcal e a opressão das mulheres residem na menor unidade de organização social que é a família e, portanto, as causas profundas das desigualdades na ciência baseiam-se na divisão de trabalho subjacente no gênero.

conferências, parece que não têm o mesmo destaque que os trabalhos dos homens[...] e isso, de certa forma, dá a impressão de que o conhecimento que a gente produz é menos valorizado (Pesquisadora M, 2025).

*Quando eu escrevo sobre temas ligados a gênero, cuidado ou questões das comunidades, sabe [...] parece que ninguém dá muita atenção. Tipo, esses assuntos são vistos como 'menores' ou 'coisa de mulher', e aí, de novo, o nosso trabalho fica meio que invisível no meio acadêmico, mesmo sendo relevante (Pesquisadora E, 2025).*

Dados recentes do ES confirmam essas barreiras estruturais. Embora as mulheres representem cerca de 40% dos estudantes do ES em Moçambique, a sua presença no corpo docente não ultrapassa 25% (MCTESTP, 2022). Além disso, a sua distribuição por áreas é desigual: em cursos ligados à educação e ciências sociais, elas ultrapassam 60%, mas em áreas como engenharia e ciências naturais não chegam a 20% (INE, 2021). No que se refere aos espaços de poder, a desigualdade é ainda mais evidente: até a década de 2010, apenas uma mulher havia concorrido ao cargo de diretora de faculdade na UEM (Casimiro, 2012).

Esses números reforçam a ideia de Crenshaw (2002) de que não se pode falar da “mulher” de forma homogênea. Em Moçambique, as mulheres de elite urbana têm maiores chances de acesso e visibilidade, enquanto as mulheres pobres, rurais e pertencentes a grupos culturais marginalizados enfrentam obstáculos adicionais. Um estudo de Tvedten, Paulo e Montserrat (2008) mostra que as mulheres urbanas têm três vezes mais chances de acessar o ES do que as rurais, revelando a sobreposição entre gênero, classe e origem. Também, no campo da produção científica observa-se desigualdade significativa: segundo a UNESCO (2015), apenas 30% da produção científica em Moçambique tinha autoria ou coautoria feminina, sendo a maioria vinculada a projetos internacionais, o que reforça tanto a invisibilidade local quanto a dependência externa.

Assim, tanto em Moçambique quanto em outros países africanos, a liberdade acadêmica das mulheres é vivida de forma ainda mais limitada, pois é atravessada por estruturas patriarcais e por políticas que reproduzem desigualdades de gênero, étnica-racial, de classe.

#### 4.1 Estratégias de resistência e superação

Apesar das barreiras, as entrevistas também destacaram importantes estratégias de resistência. A criação do Núcleo de Estudos da Mulher (1987) e do Departamento de Estudos da Mulher e Gênero na UEM, lembrados por Casimiro (2012), simbolizam esforços coletivos de institucionalização dos estudos feministas e de gênero em Moçambique. Esses espaços não apenas legitimaram o campo de estudos, mas também abriram possibilidades concretas de

exercício ampliado da liberdade acadêmica, especialmente para mulheres que antes encontravam restrições em suas trajetórias:

Em 1987 fui fazer um curso de *Gender and Development* na Universidade de Sussex, com apoio da Fundação Ford. Quando voltei, criamos o Núcleo de Estudos da Mulher, produzimos bibliografia anotada, formamos pessoas e montamos uma biblioteca sobre mulher e gênero. Mais tarde, esse trabalho levou à criação do Departamento de Estudos da Mulher e Gênero, que coordenei até sua transformação no Departamento de Estudos de Desenvolvimento e Gênero, também sob minha direção. Quando fiz o mestrado, trabalhei sobre feminismo e organizações de mulheres em Moçambique. No doutoramento, pesquisei as transformações nas relações de gênero em Angoche, que é uma zona muçulmana e de filiação matrilinear, para ver se essa estrutura tinha ou não resistido às mudanças do período colonial e do pós-independência. Fiz um estudo comparado entre Angoche, que é majoritariamente muçulmana, e Mirrete, que já é cristã. E pronto, continuei no centro, sempre a dar aulas e a fazer investigação ((Pesquisadora A, 2025).

Mama (2003) complementa ao mostrar que iniciativas semelhantes se espalharam por diferentes universidades africanas, por meio da criação de redes feministas e núcleos de pesquisa de gênero, que funcionam como espaços contra-hegemônicos dentro de instituições tradicionalmente masculinas. Ainda que minoritários, esses espaços têm sido fundamentais para dar visibilidade às vozes femininas, questionar práticas excludentes e propor novas agendas de pesquisa.

Por fim, as redes de solidariedade acadêmica e a participação em cooperações internacionais aparecem como estratégias para ampliar a visibilidade das pesquisadoras moçambicanas. Como destacam Casimiro e Mama esses esforços permitem enfrentar tanto a invisibilidade local quanto as assimetrias globais que marginalizam produções do Sul Global. Além disso, a participação em redes internacionais tem se mostrado estratégica para ampliar a produção científica e garantir maior circulação do conhecimento produzido localmente. Como observa Stromquist (2015), a cooperação internacional pode funcionar como um mecanismo de fortalecimento da autonomia feminina, desde que não reproduza novas formas de dependência.

## 5 Considerações finais

A análise evidencia que a liberdade acadêmica no ES moçambicano permanece tensionada por fatores políticos, institucionais e culturais. Embora reconhecida formalmente, a sua efetividade é limitada por práticas de censura, dependência financeira e falta de condições estruturais adequadas para a pesquisa. No caso das mulheres, esses desafios são ainda mais acentuados pelas barreiras de gênero, que vão desde a sobrecarga com responsabilidades familiares até a exclusão de espaços de poder e decisão. Ainda assim, a trajetória dessas mulheres mostra que é possível resistir e construir alternativas, por meio da criação de núcleos

de pesquisa, da mobilização em redes acadêmicas e da defesa de políticas institucionais de equidade.

Diante do impasse em que se encontra o ES moçambicano, especialmente na liberdade acadêmica que permita o desenvolvimento genuíno das mulheres, consideramos que ou ele permaneça num modelo conservador que “restaura” e “reforma” sem alterar as desigualdades, ou avança para uma transformação real, que passa necessariamente pela inclusão efetiva das mulheres e pela incorporação de uma perspectiva crítica de gênero, étnica-racial, de classe e outros demarcadores sociais.

## Referências

ALTBACH, Philip G. Academic freedom: International realities and challenges. *Higher Education*, v. 41, n. 4, p. 205-219, 2001. <https://doi.org/10.1023/a:1026791518365>

ASSIÉ-LUMUMBA, N'Dri Thérèse. *Empowerment of women in higher education in Africa: the role and mission of research*. New York, 2006.

BUNYI, G.W. *Interventions that Increase the Enrolment of Women in African Tertiary Institutions*. Paper presented at the Africa Regional Training Conference entitled Improving Tertiary Education in sub-Saharan Africa: Things That Work! Held in Accra, Ghana from 23 to 25 September 2003

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.

CASIMIRO, Isabel. *Paz na terra, guerra em casa: feminismo e organizações de mulheres em Moçambique*. Maputo: Promédia, 2004.

CASIMIRO, Isabel. Género, ciência e política em Moçambique. *Cadernos de Estudos Africanos*, Lisboa, n. 24, p. 41-59, 2012.

CRENSHAW, Kimberlé W. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. Tradução: Schneider, Liane. *Estudos Feministas*, 10 (1), p. 171-188, 2002. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2002000100011> Acesso em: 23 de agosto de 2025.

FRASER, N. *Scales of justice: Reimagining Political Space in a Globalizing World*. Cambridge: Polity Press, 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA. *Anuário Estatístico – Moçambique 2021*. Maputo: INE, 2022. Disponível em: <http://www.ine.gov.mz/estatisticas/publicacoes/anuario/nacionais/anuario-estatistico-2021.pdf> Acesso em: 28 set. 2025.

LANIRAN, A. M.; LANIRAN, T.J. Socio-cultural Career Progression Barriers for Women in Academics: A Case of the Federal College of Education (Special) Oyo, Nigeria. *Asian Research Journal of Arts & Social Sciences*, 2 (2), p. 1-10, 2017. <https://doi.org/10.9734/ARJASS/2017/31674> Acesso em: 09 de abril de 2024.

MAMA, Amina. Restore, Reform but do not Transform: The Gender Politics of Higher Education in Africa. *Journal of Higher Education in Africa*, v. 1, n. 1, p. 101-125, 2003.

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA, ENSINO SUPERIOR E TÉCNICO-PROFISSIONAL. *Estatísticas e indicadores do ensino superior em Moçambique – 2022*. Maputo: MCTESTP, 2022. Disponível em: <http://www.mctestp.gov.mz/estatisticas/ensino-superior-2022> Acesso em: 27 set. 2025.

MOULTRIE, Tom; DE WET, Thea. Academic freedom and institutional autonomy in Africa. *Higher Education Policy*, v. 22, n. 1, p. 59-81, 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. *Relatório anual 2015: Moçambique*. Maputo: UNESCO, 2015. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246143> Acesso em: 28 set. 2025.

OSÓRIO, C. *Género e democracia: as eleições de 2009 em Moçambique*. Maputo: WLSA., 2010.

PASSADES, Dulce Maria. *Género, Poder e Gestão do Ensino Superior: os gestores usam calças (masculinidade) e as gestoras usam capulanas (feminilidade)*. Lisboa, 13.<sup>a</sup> Conferência FORGES, 22 a 24 de novembro de 2023. <https://eventos.aforges.org/sites/sites/2023/05>

PROZESKY, H; MOUTON J. A gender perspective on career challenges experienced by African scientists. *South African Journal of Science*, 115(3/4), 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.17159/sajs.2019/5515> Acesso em: 12 de Agosto de 2024.

RABURO, Pamela Adhiambo. Motivation of Women Academics and Balancing Family & Career. *Journal of Educational and Social Research*, 5 (1), p. 359-370, 2015. Doi : <https://doi.org/10.5901/jesr.2015.v5n1p359> Acesso em: 13 de junho de 2024.

SAMOFF, Joel. Education sector analysis in Africa: limited national control and even less national ownership. *International Journal of Educational Development*, v. 19, n. 4-5, p. 249-272, 1999.

SOREIDE, Gro Elisabeth. The public face of academic freedom: university autonomy and democratic society. *Comparative Education Review*, v. 54, n. 3, p. 344-365, 2010.

STROMQUIST, Nelly P. Women in higher education: Issues and perspectives. In: STROMQUIST, Nelly P. (ed.). *Handbook of Education and Development*. London: Routledge, 2015.

TAMALE, S. Juggling the Personal and the Political: The Case of Female Academics at Makerere University', in J. Oloka-Onyango (ed.), *Politics, Democratization and Academia in Uganda: The Case of Makerere University*, Ottawa: Daraja Press, 2021.

TAMBE, Telma A.F.; De ALMEIDA, Wilson M. Barreiras socioculturais de gênero em Moçambique: uma análise sobre cuidado, sexualidade e maternidade. *Anais eletrônicos do 22º Congresso Brasileiro de Sociologia*, 2025. ISSN: 2236-6636. Disponível em: <https://www.sbs2025.sbsociologia.com.br/anais/trabalhos/anais01>. Acesso em: 22 set. 2025.

TVEDTEN, Inge. *Gender and Power in Mozambique: Changing Patterns of Inequality*. Bergen: Chr. Michelsen Institute, 2011.

YUSUFF, O.S. Gender and Career Advancement in Academia in Developing Countries: Notes on Nigeria. *International Journal of Sociology of Education*, 3(3), 269-291, 2014. Doi: <https://doi.org/10.4471/rise.2014.17> Acesso em: 02 de maio de 2024



## LÍNGUA PORTUGUESA EM PERCURSOS CONTRA-HEGEMÔNICOS: DIFERENÇAS, REPRESENTAÇÕES E DECOLONIALIDADE

GT 15: Movimentos Raciais e Educação

**Trabalho completo**

**Joana Batista DE SOUZA**

(Programa de Pós-graduação em Educação/UFR). E-mail: batista.joana@aluno.ufr.edu.br;

**Julma Dalva VILARINHO PEREIRA BORELLI**

(Programa de Pós-graduação em Educação/UFR). E-mail: julma.borelli@ufr.edu.br;

**Mariana Roza LORENZZON**

(Programa de Pós-graduação em Educação/UFR). E-mail: mariana.lorenzzon@aluno.ufr.edu.br;

**Kehinde Agnes AKINRUJOMU**

(Programa de Pós-graduação em Educação/UFR). E-mail: agnes.k@aluno.ufr.edu.br;

**Samara SANTOS SILVA**

(Programa de Pós-graduação em Educação/UFR). E-mail: samara.s.silva@edu.mt.gov.br.

### Resumo

Este estudo propõe um trabalho com as diferenças étnico-raciais por meio de um percurso didático (Sabota, 2024), fundamentado na interculturalidade crítica e orientado pela pedagogia decolonial. O percurso compila caminhos flexíveis para auxiliar docentes de Língua Portuguesa e foi elaborado com base no material do terceiro ano do ensino fundamental (Sistema FTB), incentivando ações alinhadas à Lei nº 11.645/2008 e ao reconhecimento da pluralidade. Ancorada em Bento (2022), Candau (2025), Sabota (2024) e Walsh (2017), a pesquisa articula teoria e prática, visando romper silêncios, ampliar repertórios culturais e fortalecer a luta por justiça social e por educação equânime.

Palavras-chave: Interculturalidade crítica. Educação Decolonial. Diferenças Étnico-Raciais.

### 1 Introdução

O trabalho que apresentamos é fruto de uma dissertação em andamento que tem como objetivo identificar as representações étnico-raciais (brancos, negros e indígenas) na Coleção Sim, livro didático de Língua Portuguesa do Sistema FTB, destinada ao 3º ano do Ensino Fundamental. Com base no estudo do material que está em curso, que busca com um olhar crítico evidenciar desigualdades persistentes e valorizar expressões culturais historicamente excluídas, propomos a expansão de algumas discussões como forma de promover um ensino de língua portuguesa baseado nos princípios da interculturalidade crítica (Wash, 2017; Candau, 2025).

A interculturalidade crítica segundo Walsh (2017, p.438) diz respeito a “[um] projeto político, social, epistêmico e ético que busca transformar as estruturas de poder, abrir espaços de relação em igualdade e construir outros horizontes de sociedade”<sup>1</sup>. Candau (2025, p. 7) ressalta que “[a] perspectiva intercultural que defendemos quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, “[...] para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, no qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas”.

Nesse desafio de expandir a educação linguística segundo esses princípios, apresentamos, a seguir, o planejamento da proposta intitulada Percurso Didático (Sabota, 2024), elaborada a partir da análise da coleção em questão. O percurso reúne sugestões e atividades organizadas para servir de suporte pedagógico a professores de Língua Portuguesa e ressalta a importância do trabalho com as diferenças étnico-raciais em propostas pedagógicas pautadas na interculturalidade crítica e em uma perspectiva de educação decolonial.

A pesquisa é de natureza qualitativa, segundo Denzin (2018), e classifica-se como documental (Sá-Silva, Almeida e Guindani, 2009), constituindo estratégia para analisar o livro didático já mencionado. A análise documental é conduzida de forma reflexiva, com registro de decisões e ajustes, atenta a elementos, silêncios e ênfases. Sob a ótica decolonial, estuda a colonialidade do saber presente nos materiais, identificando quem é ouvido e quem é silenciado, bem como léxicos e imagens que normalizam a branquitude ou exotizam povos indígenas e negros<sup>2</sup>, situando a leitura no contexto de produção e circulação escolar. Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 10) afirmam que “[...] a etapa de análise dos documentos propõe-se a produzir ou reelaborar conhecimentos e criar novas formas de compreender os fenômenos.”

Por conseguinte, o referencial teórico que embasa esta proposta dialoga com autores como Bento (2022), Candau (2025), Pereira (2018), Mignolo (2008), Sabota (2024) e Walsh (2016, 2017). Suas reflexões nos ajudam a repensar o ambiente escolar em relação às diferenças étnico-raciais, reconhecendo que o trabalho pedagógico precisa transcender a dimensão técnica do ensino e implementar uma abordagem ética, política e cultural.

<sup>1</sup> Texto original: Proyecto político, social, ético y epistémico que afirma la necesidad de cambiar no sólo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación.

<sup>2</sup> Bento (2022) nos mostra que a branquitude funciona como uma norma supostamente neutra. Por isso, neste recorte priorizamos atividades com representações de pessoas negras e indígenas, enfrentando sua sub-representação na Coleção Sim, em conformidade com a Lei n.º 11.645/2008.

## 2 Percurso didático em perspectiva decolonial

Esse percurso, inspirado na concepção de Sabota (2024), constitui-se como contribuição prática da pesquisa em desenvolvimento. Sabota (2024, p. 3) compreende o percurso didático nos seguintes termos: “[...] uso os vocábulos picada e trieiro para me referir a caminhos contra-hegemônicos abertos pela subjetividade com que vivemos nossas praxiologias. Opto por estes termos por serem típicos do Cerrado goiano, em sua referência à abertura a novos caminhos”.

Nessa perspectiva, o propósito é ampliar o trabalho com diferenças étnico-raciais nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio de atividades fundamentadas na interculturalidade crítica e na pedagogia decolonial. Como sintetiza Walsh (2016, p. 72): “não é algo fixo; é um processo dinâmico, sempre em fazer-se e refazer-se dada a permanência e capacidade de reconfiguração da colonialidade do poder [...] um processo de luta [...] para a possibilidade de um modo-outro de vida”. Coerente com esse horizonte, o percurso foi idealizado de forma flexível e situada, em diálogo com o livro didático e passível de adaptação a outras etapas da Educação Básica, ampliando repertórios de modo dialógico e crítico, em consonância com Sabota (2024).

Assim, em um contexto educacional ainda marcado por heranças coloniais e narrativas homogeneizantes, é inadiável construir práticas pedagógicas que reconheçam a pluralidade cultural dos sujeitos e integrem o compromisso com a reparação racial ao cotidiano escolar. Ao propor este percurso, procuramos romper com a lógica dominante presente em livros didáticos, que frequentemente apresenta as identidades étnico-raciais de forma superficial, estereotipada ou invisibilizada (Bento, 2022). Embora se observem avanços visuais na representação de pessoas negras, especialmente por meio de imagens, ainda persistem lacunas significativas no campo textual, sobretudo no que se refere à presença de povos indígenas e das manifestações culturais afro-brasileiras. Para Sabota (2024, p. 6),

Assim, preparar aulas sob esforços crítico decoloniais é agir por meio das seleções, adaptações e elaborações de materiais de uso didático, cuidando para que sejam contingenciais, emersos de demandas locais, e provoquem a leitura da palavrando atrelada à leitura de si. Destarte, a intenção das aulas crítico-decoloniais (entendidas como eventos semióticos de construção conjunta de sentidos) é transformar realidades, sentipensar outros modos de ser, estar, conhecer e viver o mundo, povoando-o com mais perguntas do que respostas.

Ademais, essa visão apresentada por Sabota (2024) indica que a função do professor ultrapassa a mediação de conteúdos, envolvendo a formação de um ambiente colaborativo capaz de redirecionar perspectivas, desafiar convicções e reestruturar práticas.

As atividades foram planejadas com base em estratégias de leitura e de produção de textos multimodais que articulam linguagens verbal, visual, sonora, corporal e espacial na construção de sentidos. Nesse contexto, a abordagem amplia as formas de ler e interpretar o mundo e favorece experiências pedagógicas sensíveis, plurais e emancipatórias. Como estabelecem Ferraz, Mizan e Cotrim Silva (2024, p. 28), “[...] as imagens constroem a realidade social e são domínios da vida pública (Ferraz, 2014)”, o que demanda práticas de leitura capazes de problematizar naturalizações e explicitar os regimes de visibilidade que atravessam as representações.

Desse modo, sob uma perspectiva crítica, Pereira (2018) destaca que a formação em línguas deve lidar de forma reflexiva com os materiais didáticos disponíveis, compreendidos como textos situados, que demandam análise crítica de seus usos e limitações e o reconhecimento das relações de poder que atravessam sua produção e circulação. Nessa mesma direção, o autor nos convoca a “desenvolver o senso crítico em relação ao mundo” (2018, p. 52), o que dialoga diretamente com a proposta didática aqui apresentada e orienta processos formativos críticos em contextos educativos e sociais.

### 3 Percursos metodológicos e didáticos

Adotamos o percurso como eixo desta proposta, discutindo o conceito a partir de Sabota (2024) e do diálogo com o livro didático de língua portuguesa do terceiro ano (Sistema FTB). Compreendemos a aula como evento semiótico<sup>3</sup> e prática contra-hegemônica, situando a mediação na matriz da interculturalidade crítica e da decolonialidade. Nesse contexto, consideramos os trilhos como uma metáfora para organização e deslocamento: “um caminho “aberto a facção” [...] contra-hegemônico, pois se abre a partir das demandas da turma e da/o docente” (Sabota, 2024, p. 9-10).

Iniciamos com “tópicos conversacionais” para identificar conhecimentos prévios, afetos e posicionamentos, acionando textos multimodais e perguntas abertas, a fim de instaurar um espaço dialógico de escuta e reconhecimento mútuo. Como observa Sabota (2024, p. 12): “Há oportunidades para que as pessoas envolvidas no evento semiótico se

---

<sup>3</sup> “Tomo por evento semiótico os encontros de construção de sentidos que reconhecem a multimodalidade e o contexto como agentes neste processo.” (Sabota, 2024, p. 6).

deixem conhecer, compartilhem emoções, afetos, ideias e, caso desejado, possam (re/des)construir concepções e valores que nos fazem seres sociais”. Em seguida, definimos em conjunto com as/os estudantes as questões que orientarão o trabalho. Nesse movimento, incorporamos “O mundo no Black Power de Tayó” e “Coisas de Índio”, ampliando repertórios e desnaturalizando estereótipos e apagamentos.

Em “expansão de repertórios”, ampliamos nosso conhecimento prévio: comparamos gêneros e suportes e analisamos elementos semióticos e relações de poder na linguagem; em “reflexões”, ligamos o que emergiu ao contexto das/os estudantes; e, em “propostas de vivências”, convertemos essas discussões em produções multimodais e socializamos os sentidos construídos. Nesta perspectiva, consideramos o gênero como uma prática social (finalidades, usos e marcas linguísticas) e utilizamos exemplos para evidenciar atravessamentos e efeitos de sentido. Como resume (Sabota, 2024, p. 12): “Se trabalhamos com uma tira humorística, a título de ilustração, neste momento dissecamos os elementos semióticos [...] as relações de poder que agem por meio da linguagem [...] a variedade linguística, aspectos formais, informais e estruturais”.

Como etapa de fechamento do percurso, nas propostas de vivências socializamos sentidos em produções multimodais (individuais ou em pequenos grupos), valorizando autoria e negociação de significados. Para Sabota (2024, p. 13), “A proposta de vivências é agência discente em latência, porque as/os aprendizes se desafiam a construir sentidos e compartilhá-los com as/os colegas, explorando o modo como cada uma/um escreveu o percurso.” A partir desta temática, apresentamos propostas de atividades que incentivam a imaginação, a percepção e a afetividade, ampliam o envolvimento e criam oportunidades de participação, de ampliação de repertórios e de construção de sentidos em sala de aula.

Em resumo, este percurso integra três dimensões: (a) teórica, em diálogo com Sabota (2024) e o material analisado; (b) metodológica, com a elaboração e a inclusão de obras como “O mundo no Black Power de Tayó” e “Coisas de Índio”; e (c) propositiva, dedicada às culturas afro-brasileiras e indígenas. As propostas de vivências materializam essa conexão ao converter teoria e método em prática autoral e colaborativa. Dessa forma, concluímos a metodologia e iniciamos a seção de atividades.

## Atividade 1 – “O mundo no Black Power de Tayó”

### Figura 1 – Capa reinterpretada: meu Black Power brilha



**Fonte:** adaptação visual da autora com base em O mundo no Black Power de Tayó, de Kiusam de Oliveira; ilustrações de Taísa Borges. São Paulo: Peirópolis, 2014.

### 3.1 Quem sou eu, de onde venho?

Tempo estimado: 3 aulas de 50 minutos cada.

Materiais: Espelhos, papel, lápis de cor e imagens de estudantes negros(as).

Metodologia: diálogo com os(as) estudantes a respeito de suas famílias, histórias, nomes e raízes. Análise de imagens que retratam as diferenças étnico-raciais. Na sequência, cada estudante criará um pequeno auto retrato com palavras e ilustrações que representem “quem sou eu?”.

Tipos de texto e linguagens utilizados:

Texto literário Conto, retrato/autorrepresentação, poema, carta/bilhete, diálogo, linguagens verbal, visual, artística e oral.

Tópico conversacionais - o percurso terá início com a leitura, em roda, da obra “O mundo no Black Power de Tayó”, estimulando a escuta atenta e dialogada. A mediação docente buscará despertar o interesse e provocar reflexões iniciais sobre identidade, pertencimento e representatividade. A roda de histórias é uma prática muito apreciada por estudantes dessa faixa etária e favorece a troca de experiências: as/os estudantes interagem, trazem relatos do cotidiano e os relacionam ao texto literário, sendo protagonistas de suas próprias histórias. As imagens também instigam o diálogo e abrem um amplo leque de possibilidades interpretativas ao final da atividade.

Expansão de repertórios - na sequência, apresentamos a produção artística “Meu mundo no meu cabelo/adorno cultural”. As/os estudantes elaboram um autorretrato com um elemento simbólico (cabelo, trança, faixa, lenço), incorporando colagens e ilustrações que expressem memórias, afetos e ancestralidades; a legenda registra o sentido escolhido.

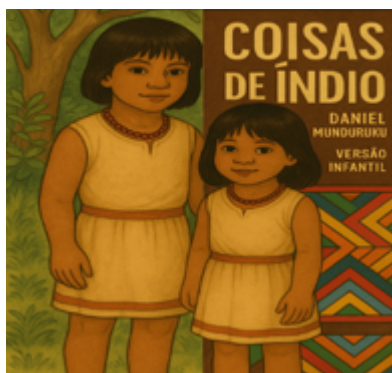
Questões orientadoras: 1) Que narrativas o seu cabelo ou adorno mostra sobre você e sobre a sua família/comunidade? 2) Quem utiliza esse enfeite em sua residência ou bairro e em que ocasiões? Como podemos demonstrar isso de maneira respeitosa? 3) Ao ver seu autorretrato, que mensagem você gostaria que as pessoas recebessem? O que precisa ser mudado na escola para que essa imagem seja acolhida? Essa etapa traduz a noção de percurso didático como fio condutor de aprendizagens significativas (Sabota, 2024).

Propostas de vivências - “Carta para Tayó” - A carta será considerada um ato de diálogo com a obra, é uma declaração de posicionamento ético-político. Antes de escrever, revisaremos trechos e identificaremos ideias para desafiar (estereótipos) e afirmar (saberes, memórias) que valorizam a cultura afro-brasileira. Coletivamente, será estabelecido o propósito de agradecer, compartilhar aprendizados e firmar compromissos em prol de uma escola antirracista e decolonial. A produção será multimodal, incorporando texto e ilustrações, e evidenciando as vozes da turma. A partir de uma ação coletiva, serão abordadas opções de linguagem respeitosa, citação de fontes e atenção às generalizações. Haverá um mural para comentários e uma roda de leitura com colegas e familiares durante o processo de socialização.

Reflexões - após a carta e a exposição, promovemos roda de diálogo com escuta atenta para partilha de impressões, sentimentos e interpretações. Utilizamos perguntas de apoio (O que aprendemos? O que ainda nos incomoda? O que precisamos transformar?) e registramos um mapa de tensões e aprendizagens. A partir dele, definimos combinados da turma, próximos passos possíveis e cuidados a assumir, revisáveis ao longo do percurso. Finalizamos com autoavaliação formativa e reflexão sobre o processo. Os registros (mapa, combinados e sínteses) integram o portfólio da turma e orientam retomadas nas aulas seguintes.

### Atividade 2 – “Coisas de Índio”

Figura 2 - Inspirada nos povos indígenas



**Fonte:** elaborada pela autora com base em ilustrações de domínio público e na obra Coisas de Índio, de Daniel Munduruku, para o contexto desta pesquisa.

### 3.2 Raízes indígenas, memória e cultura: interculturalidade crítica na escola

Tempo estimado: 3 a 5 aulas de 50 minutos cada.

Materiais: livro “Coisas de Índio”, de Daniel Munduruku; papéis diversos (sulfite, cartolina, coloridos); lápis de cor, canetinhas e giz de cera; revistas e jornais para colagem; caixas de papelão, garrafas PET, tampinhas e outros materiais recicláveis; além de espaço no mural ou no corredor da escola para a exposição das produções.

Metodologia:

O percurso adota uma abordagem participativa, com leitura coletiva, rodas de conversa e narrativas orais, reconhecendo a tradição indígena como forma de produção de conhecimentos. As atividades articulam oralidade, criação artística e produções coletivas, promovendo autoria, protagonismo e diálogo.

Tipos de texto e linguagens utilizados

Na obra “Coisas de Índio”<sup>4</sup>, o percurso didático articula diferentes tipos de texto e linguagens. O gênero narrativo presente no livro, aliado à oralidade em rodas de conversa e contação de histórias, reconhece a palavra falada como meio de produção de saberes e reforça a importância da memória coletiva dos povos indígenas.

Tópicos conversacionais - iniciamos com um vídeo breve (3 a 4 minutos) que apresenta diferentes modos de vida de povos indígenas, evidenciando a diversidade cultural e os saberes sobre a natureza<sup>5</sup>. Fazemos duas pausas para comentários do tipo “o que observei” e “o que pensei”; registramos as impressões em notas adesivas e ativamos conhecimentos prévios. Encerramos com uma síntese coletiva (mapa de palavras/painel de ideias) que organizará as perguntas da turma do percurso e servirá de ponte para a expansão de repertórios.

Expansão de repertórios - em seguida, realizamos a leitura coletiva de Coisas de Índio, de Daniel Munduruku. Tratamos o gênero como prática social situada (finalidades, circulação e marcas linguísticas), estudamos capa e ilustrações e conectamos as leituras às percepções do vídeo. As discussões evidenciam a pluralidade de experiências indígenas (aldeia e cidade),

---

<sup>4</sup> A obra de referência “Coisa de Índio”, de Daniel Munduruku, emprega o termo “índio” de forma crítica e consciente, com o objetivo de ressignificá-lo a partir de uma perspectiva indígena. Entretanto, para a elaboração do livro coletivo e outras atividades, utilizaremos “povos indígenas” ou, sempre que possível, o nome específico de cada povo, evitando generalizações que, ao longo da história, contribuíram para estereótipos e apagamentos culturais.

<sup>5</sup> Crianças guarani kaiowá | Povos Indígenas no Brasil Mirim

[https://www.youtube.com/watch?v=TeuEvej1RGI&list=RDTeuEvej1RGI&start\\_radio=1](https://www.youtube.com/watch?v=TeuEvej1RGI&list=RDTeuEvej1RGI&start_radio=1)

recusam a essencialização e promovem autorreflexão sobre posições e responsabilidades na produção de sentidos.

Propostas e vivências - antes da escrita, a turma identifica fontes e faz pesquisa rápida sobre eixos da obra (habitação, alimentação, medicina tradicional e celebrações). Em equipes, cada um assume um desses temas e coletivo, integrando texto breve, imagens e legendas. O processo valoriza autoria coletiva, amplia repertórios e reconhece modos de vida indígenas, incentivando leitura crítica e evitando estereótipos. Ao final, as páginas compõem um volume único com capa, título e sumário produzidos pela turma.

Oficina de adereços<sup>6</sup> e reflexões. Produzimos colares, cordões, faixas e cocares com sementes, fibras, papel, linhas e materiais recicláveis opcionalmente, também confeccionamos petecas e chocalhos. Antes da confecção, realizamos breve pesquisa sobre significados e usos, para evitar apropriações e o uso de objetos sagrados. Cada peça recebe uma legenda com os sentidos atribuídos. Com os adereços e o livro coletivo, organizamos uma mostra cultural na escola, com painéis que documentam o processo e apresentam palavras de línguas indígenas (com indicação de povo e fonte). As turmas acolhem os visitantes, explicam as escolhas e leem trechos do livro.

#### 4 Considerações finais

Encerramos reafirmando o propósito de identificar as representações étnico-raciais (brancos, negras e indígenas) na Coleção Sim, livro didático de Língua Portuguesa do Sistema FTB, e, a partir desse estudo, sugerir um caminho de mediação que expanda repertórios, desafie a colonialidade do saber (Mignolo, 2008) e fortaleça a autoria discente. Com base em Walsh (2017), adotamos a interculturalidade crítica como horizonte ético-político e, com Sabota (2024), tecemos a prática por meio de trieiros contra-hegemônicos que concebem a aula como evento semiótico e espaço de coautoria.

Dessa tessitura, surge um percurso didático que integra leitura multimodal, diálogo e construção coletiva de significados, com participação ativa da turma. Nessa perspectiva decolonial, a diferença deixa de ser “tema” e pode tornar-se princípio organizador do currículo, afirmada como riqueza e fundamento necessário para o diálogo entre pessoas, saberes e práticas, orientando relações horizontais e articulando os direitos à igualdade e à diferença (Candau, 2025).

---

<sup>6</sup> [Como fazer PETECA apenas com jornal e sacola](#)  
[Chocalho de origem indígena para crianças - Google Search](#)

## Referências

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/720673474/77-1-O-Pacto-da-Branquitude-Cida-Bento>. Acesso em: 1 maio 2025. [77.1.O Pacto Da Branquitude-Cida-Bento | PDF](#)

CANDAU, Vera Maria. **Didática crítica intercultural e decolonial: uma perspectiva em construção**. In: SACAVINO, Susana Beatriz; CANDAU, Vera Maria (org.). Interculturalidade, decolonialidade e direitos humanos: desafios para a educação [livro eletrônico]. Rio de Janeiro: Novamerica, 2025. p. 23–39. Disponível em: [CANDAU 2025 (2).pdf]. Acesso em: 17 jul. 2025.

DENZIN, Norman K. **Investigação qualitativa crítica / Critical qualitative inquiry**. [S.l.: s.n.], 2025. Disponível em: <https://n-denzin@illinois.edu>. Acesso em: 1 abr. 2025.

FERRAZ, Daniel de Mello; MIZAN, Souza; COTRIM SILVA, Andréa Antonieta (org.). **Letramentos visuais / Visual Literacies**. 2. ed. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024. (Coleção GISELE USP, v. 3).

MIGNOLO, Walter D. **“Coloniality: The darker side of Modernity”**. In: MORANA, Mimí; DUSSEL, Enrique; JAUREGUI, Carlos A. (org.). Coloniality at Large: Latin America and the postcolonial debate. Durham; London: Duke University Press, 2008. p. 39–49.

PEREIRA, Ariovaldo Lopes. **Construção de criticidade em espaços de atuação religiosa, política e acadêmica**. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkyria (org.). Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 47–57.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, p. 1–15, jul. 2009.

SABOTA, Barbra. The Roads We Take – **O percurso didático como proposta para construir aulas de inglês por caminhos crítico-decoloniais**. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 24, n. 2, e 21166, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/nvHFtDNshxnsPsS7MxQTvww/?lang=pt>. Acesso em: 21 maio 2025.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2016.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir**. In: WALSH, Catherine (org.). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo II. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2017. p. 23-68.



## MULHERES NEGRAS NAS CIÊNCIAS: A PRODUÇÃO ACADÊMICA NOS BANCOS DE PESQUISAS DA CAPES E BDTD (2008-2024)

GT 15: Relações Raciais e Educação

**Trabalho completo**

Larissa Madalena da Silva PINHEIRO

(Bolsista Apoio Técnico/CNPq/UFMT)

larissa.heloize@gmail.com

Ana Luisa Alves CORDEIRO

(Programa de Pós-Graduação em Educação/UFMT)

analuisatri@gmail.com

### Resumo

O artigo tem como objetivo levantar a produção acadêmica sobre as mulheres negras nas ciências, considerando a docência na educação superior, publicada nos bancos de pesquisas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD. O referencial teórico se fundamenta na Educação das Relações Étnico-Raciais, Feminismo Negro e Educação Superior. Utilizamos como procedimentos metodológicos a abordagem qualitativa, a partir de pesquisas bibliográficas que englobam teses e dissertações. A presença de mulheres negras nas ciências rompe com o padrão hegemônico da academia e combate ao racismo em suas interseccionalidade.

**Palavras-chave:** Mulheres Negras. Ciências. Produção Acadêmica.

### 1 Introdução

Desenvolver um estudo sobre mulheres negras nas ciências demanda evidenciar as análises sobre a construção social das relações raciais na sociedade brasileira, uma vez que as barreiras estruturais que impedem o acesso da população negra aos espaços de conhecimento ainda se metamorfoseia em nossa sociedade.

Compreendemos que a produção científica pode ser realizada em diferentes espaços como em universidades, centros de pesquisas, laboratórios e instituições públicas destinadas para tal ação, focaremos nossas análises no ambiente universitário, considerando a docência na Educação Superior onde preferivelmente é constituído o trabalho intelectual e onde estrutura elitista da branquitude anuncia por meio de suas lentes racistas a pessoa que produz ciência e a que produz saberes.

Nessa perspectiva, a academia como espaço de produção do conhecimento cotidianamente tem promovido o silenciamento e a invisibilidade de mulheres negras enquanto produtoras do conhecimento, relegando a elas o lugar de subalternidade. Grada Kilomba (2019, p. 17) descreve que a academia “[...] é um espaço onde temos estado sem voz e onde acadêmicas/os *brancas/os* têm desenvolvido discursos teóricos que formalmente nos

construíram como a/o *Outras/os* inferior, colocando africanas/os em subordinação absoluta ao sujeito branco” (Kilomba, 2019, p. 50, grifos da autora).

Dessa forma, o presente artigo tem como objetivo levantar a produção acadêmica sobre as mulheres negras nas ciências, considerando a docência na educação superior, publicada nos bancos de pesquisas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, no espaço de tempo de 2008 a 2024.

O aporte teórico metodológico que fundamenta esse estudo utiliza-se de referenciais que faz interface entre os campos da Educação das Relações Étnico-Raciais, Feminismo Negro e Políticas de Educação Superior. Os procedimentos metodológicos utilizam-se da abordagem qualitativa com a pesquisa bibliográfica que englobam teses e dissertações.

Este artigo vincula-se ao projeto de pesquisa “As Interseccionalidades de Gênero, Raça e Classe na Educação Brasileira”, coordenado pela Profa. Dra. Ana Luisa Alves Cordeiro, financiado pela Chamada CNPq/MCTI nº 10/2023 - Faixa A - Grupos Emergentes, Processo: 421555/2023-8. As pesquisadoras são membros do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação (NEPRE/UFMT) e da Rede Universitas/Br que conta com pesquisadoras e pesquisadores de diferentes Instituições de Ensino Superior (IES), desenvolvendo pesquisas sobre “Políticas de Educação Superior”. Assim, este artigo está organizado em cinco partes, sendo eles: Introdução; Fundamentação Teórica; Percurso metodológico; Mulheres negras cientistas e Referências.

## 2 Fundamentação Teórica

À medida que pesquisamos sobre as mulheres negras nas ciências compreendemos o importante papel da construção da identidade racial positiva e isso desde a infância na comunidade e no seio da família. Sabemos que a sociedade brasileira foi constituída tendo como fundamento o mito da democracia racial o qual difundiu em todo mundo a ideia de que havia harmonia entre as raças no Brasil, Ahyas Siss (2003) descreve que:

Infelizmente, o mito da democracia racial, ainda que constantemente denunciado, sobrevive no imaginário de parcela significativa da elite política dominante e dirigente do Estado Brasileiro. Há entre nós, uma verdadeira apologia de uma pseudo-harmonia racial que leva a um aprofundamento das práticas discriminatórias. (Siss, 2003, p. 81).

Esse cenário edificou alicerces estruturais que culminou na demonização da população negra, com os fundamentos racistas e discriminatórios a relegou ao lugar de subalternidade convivendo em empregos com condições mínimas de ascensão social. Com as mulheres negras

foi ainda mais intenso, na medida que cediam vagas apenas como faxineiras em trabalhos domésticos, aos serviços gerais, babás, empacotadoras no supermercado, etc.

Crenshaw (2002) descreve que a mulher negra é excluída duplamente, na raça em empregos considerados “femininos” e no gênero em empregos que são designados para homens, assim, “elas são especificamente excluídas como mulheres étnicas ou de minorias porque não há ocupações para as candidatas com tal perfil étnico-racial e de gênero” (Crenshaw, 2002, p. 179).

Nesse sentido, a mulher negra na sociedade racista, machista e patriarcal não tem oportunidades de ascender socialmente se não for por meio dos estudos, tendo em vista que em muitos empregos na hora de escolher entre o homem ou a mulher para ocupar um cargo, é preferível o homem por entender que eles não são atravessados por tantas demandas.

Mesmo com maior oportunidade de ascensão por meio do estudo, ao desenvolver a intelectualidade e assumir a posição de pesquisadora, essas mulheres negras ainda sofrem com a não validação de seus trabalhos, pois viver “[...] numa sociedade fundamentalmente anti-intelectual é difícil para os intelectuais comprometidos e preocupados com mudanças sociais radicais afirmar sempre que o trabalho que fazemos tem impacto significativo” (hooks, 1995, p. 464-465).

A invalidação das pesquisas das mulheres negras se alinha ao ambiente acadêmico das universidades que desde os primórdios foi criado com intuito de receber apenas a elite branca, legitimando apenas o conhecimento eurocêntrico.

A ciência por muito tempo considerava científico apenas pesquisas de base quantitativa, as pesquisas qualitativas onde muitas mulheres negras têm desenvolvido trabalhos é considerado como pessoal/subjetivo. Todorov (2006) descreve que “[...] não existe ciência social (nem mesmo ciência) que seja livre de toda subjetividade. A simples escolha de um conjunto de conceitos teóricos ao invés de outro, já pressupõe uma decisão subjetiva; mas, se não se faz essa escolha, fica-se a marcar passo” (Todorov, 2006, p. 83).

Ou seja, toda invalidação das pesquisas da população negra em especial da mulher negra está imbuída do racismo em suas interseccionalidades. Desde o acesso a educação básica a população negra sofre com diferentes barreiras que tentam impedir a progressão da base da pirâmide racial e mais, a desconstrução da lógica desse sistema de poder.

Importante compreendermos que ao delimitarmos o estudo sobre as mulheres negras nas ciências com foco na docência é porque ambas as categorias se sobrepõem, sabemos que graduandas e pós-graduandas têm desenvolvido relevantes pesquisas, mas ao focarmos na docência compreendemos que essas mulheres estão em constante movimento de pesquisa.

Busca sobretudo, romper com a identidade eurocêntrica dos espaços acadêmicos, ampliar a representatividade negra que tenha posicionamento político em defesa da vida das pessoas negras e promover a valorização do trabalho intelectual, que em muitos momentos é considerado inútil e um lugar interdito. Segundo hooks (2005, p. 466) a intelectualidade para a mulher negra “[...] é uma parte necessária da luta pela libertação, fundamental para os esforços de todas as pessoas oprimidas e/ou exploradas que passariam de objeto a sujeito, que descolonizariam e libertariam suas mentes”.

Nessa perspectiva, exercer a pesquisa por meio da docência nas universidades é um ato insurgente e importante que busca desconstruir as barreiras que impedem da população negra de acessar os lugares de direito, barreiras essas impostas pela lógica de um contexto social capitalista de supremacia branca masculina cisheteropatriarcal.

### 3 Percorso Metodológico

O presente estudo é constituído pela abordagem qualitativa que “[...] se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais” (André, Gatti, 2008, p. 4). Dessa forma, busca compreender as relações e construções dos fenômenos em determinadas culturas, tempo e localidade considerando as intencionalidades humanas.

Possui ainda o caráter de pesquisa bibliográfica sendo “[...] desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (Gil, 2002, p. 44). Nessa pesquisa analisamos as teses e dissertações dos bancos de pesquisas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD.

Em ambos os bancos utilizamos como descritores para delimitar nossas buscas os termos “Mulher Negra”, “Docência” e “Educação Superior”, não demarcamos os anos pois gostaríamos de compreender quando as discussões surgiram no âmbito das pesquisas e investigações, contudo exibimos no título os anos de 2008 a 2024, pois encontramos as produções dentro desse período apenas.

### 4 Mulheres negras cientistas

A partir de nossas buscas, encontramos no banco da CAPES dezoito pesquisas sendo treze dissertações e três teses e no banco da BDTD encontramos sessenta e seis pesquisas, sendo quarenta e quatro dissertações e vinte e duas teses. No total foram selecionadas vinte e cinco

pesquisas, sendo onze pesquisas de dissertação e duas de teses no banco da CAPES, três de dissertação e cinco teses no banco da BDTD e quatro dissertações selecionada de ambos os bancos.

Para critério de exclusão, selecionamos os trabalhos apresentados e consideramos o título, resumo e introdução, os trabalhos que foram excluídos embora mencionassem os descritores que utilizamos, abordavam os estudos de modo periférico, evidenciando investigações sobre mulheres negras como discentes em graduação e pós-graduação o que muda o foco de nossa pesquisa. No quadro 1 podemos visualizar o quadro de produções acadêmicas que fazem parte da busca considerando os descritores e a delimitação temporal apresentada:

**Quadro 1 – Produções dissertações e teses consideradas na delimitação da pesquisa**

Ano	Título	Autoria	Tipo	Instituição	Programa	Banco de pesquisa
2008	Mulher Negra: trajetórias e narrativas da docência universitária em Sorocaba “São Paulo”	Maria Aparecida dos Santos Crisostomo.	Dissertação	Universidade de Sorocaba	Educação	CAPES
2009	Mulheres negras e professoras no ensino superior: as histórias de vida que as constituíram	Maria Clareth Gonçalves Reis	Tese	Universidade Federal Fluminense	Educação	BDTD
2012	História de vida de professoras negras: trajetórias de sucesso	Cleonice Ferreira do Nascimento	Dissertação	Universidade Federal de Mato Grosso	Educação	CAPES
2013	Enfrentamentos ao racismo e discriminações na educação superior: experiências de mulheres negras na construção da carreira docente	Maria de Lourdes Silva	Tese	Universidade Federal de São Carlos	Educação	CAPES
2015	Vida de mulheres negras, professoras universitárias da Universidade Federal de Santa Maria	Taiana Flores de Quadros	Dissertação	Universidade Federal de Santa Maria	Educação	BDTD
2018	A participação de pesquisadoras negras de programas de pós-graduação stricto sensu da UFMG na produção de conhecimento científico	Fernanda Aparecida de Souza	Dissertação	Centro Federal Tecnológico de Minas Gerais	Educação Tecnológica	BDTD
2019	Trajetória profissional de mulheres negras docentes na Universidade de Brasília (UnB)	Érika Costa Silva	Dissertação	Universidade de Brasília	Sociologia	CAPES
2019	Minha professora é "black"! o corpo como suporte no processo de construção identitária nas experiências formativas de professoras do Ensino Superior	Micheline Fernandes de Lima Souza	Dissertação	Universidade do Estado da Bahia	Educação e Contemporaneidade	CAPES

2020	Interseccionalidade de Gênero e Raça na Docência do Ensino Superior: Representatividade, Visibilidade e Resistência	Cristine Barbosa Soares	Dissertação	Universidade Federal do Pampas	Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde	BDTD
2020	Trajetórias e identidades de docentes negras na educação superior	Edicleia Lima de Oliveira	Dissertação	Universidade Federal da Grande Dourados	Educação	CAPES
2021	O afropioneirismo de mulheres na educação superior em São Luis do Maranhão	Glaucia Santana Silva Padilha	Dissertação	Universidade Federal do Maranhão	Educação	BDTD
2021	Racismo, identidade e formação profissional: Um estudo de trajetórias de vidas de mulheres negras na docência do ensino superior	Yohana Maria Monteiro Augusto de Alencar	Dissertação	Centro Universitário Doutor Leão Sampaio	Ensino em Saúde	CAPES
2022	Vozes que importam: mulheres negras na docência universitária	Camila Santos Pereira	Dissertação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Educação	CAPES/BDTD
2022	Narrativas de Docentes Lgbti+ no Ensino Superior: uma Análise das Repercussões da Cisheteronormatividade nas Identidades	Isabella Campos Freitas D' avila.	Dissertação	Universidade Federal de Minas Gerais	Educação	CAPES/BDTD
2022	Trajetórias acadêmicas de docentes negras da Universidade Federal Fluminense	Gyme Gessyka Pereira dos Santos	Tese	Universidade Federal Fluminense	Educação	BDTD
2022	Trajetórias formativas e identidade docente de mulheres negras no Curso de Licenciatura em Química do IFRJ - Duque de Caxias	Stephany Petronilho Heidelbergmann	Tese	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	Educação	CAPES
2023	Ser mulher, negra e docente universitária: escritórias possíveis	Adriana Helena Moraes e Moraes	Dissertação	Universidade Federal do Pará	Psicologia	CAPES
2023	Mulheres negras professoras do ensino superior: trajetórias insurgentes de egressas da pós-graduação stricto sensu	Andressa Angela Siqueira	Dissertação	Universidade Estadual de Montes Carlos	Desenvolvimento Social	CAPES
2023	Percursos dentro da história: uma análise dos itinerários de quatro professo(a)s negros no ensino superior/RS (1983 – 2023)	José Adriano Custódio Ferreira	Dissertação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Educação	CAPES/BDTD
2023	Trajetória escolar e profissional de uma docente negra no Instituto de Matemática da Universidade Federal do Rio de Janeiro:	Juliana Severino Mendonça Coutinho	Dissertação	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Ensino de Matemática	CAPES

	experiências e superação de obstáculos					
2023	Docência negra: etnografando experiências de professoras negras do Direito	Camila Cardoso de Mello Prado	Tese	Universidade de Brasília	Direito	BDTD
2023	Políticas de ação afirmativa e as mulheres negras na pós-graduação e na pesquisa universitária: um estudo de caso interseccional da UFRJ, UFBA E UFMG	Liliane Flores de Freitas Goncalves	Dissertação	Universidade Federal da Integração Latino-Americana	Políticas Públicas e Desenvolvimento	CAPES/BDTD
2023	Mulheres negras no processo de construção da identidade racial no Ensino Superior em Pernambuco	Maya Barbosa dos Santos Rocha	Dissertação	Universidade Federal de Pernambuco	Educação	CAPES
2023	Mulheres negras: imaginário sobre desigualdades raciais e de gênero na docência de Ensino Superior	Raquel Barbosa Souza Ribeiro	Dissertação	Universidade Federal do Vale do São Francisco	Psicologia	CAPES
2024	Narrativas (auto)biográficas de mulheres negras doutoras: estilizando a máscara e escancarando o racismo, o sexismo e a branquitude na saúde coletiva	Rose Mari Ferreira	Tese	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Saúde Coletiva	BDTD

Fonte: Elaborado a partir dos dados obtidos na CAPES e BDTD, em 2025.

Observamos a partir do quadro que a maioria das pesquisas se concentram no tipo dissertação de mestrado, no programa de pós-graduação em educação, seguido de programas como psicologia, políticas públicas, desenvolvimento social e sociologia. As teses com o menor número produzido estão vinculadas aos programas de pós-graduação em educação, saúde coletiva e direito.

Nesse sentido a área de conhecimento que mais tem evidenciado as produções é a de Ciências Humanas, centralizando os interesses pela temática nas cinco regiões do Brasil, sistematizado da seguinte forma: Sudeste, Sul, Centro-Oeste, Nordeste e Norte.

Gyme Santos (2022), evidencia em sua tese a discussão sobre mulheres negras nas ciências com foco na trajetória acadêmica de docente na Universidade Federal Fluminense, aponta um movimento de reflexão e confronto ao questionar quem está ocupando os cargos tidos como de prestígio dentro das universidades:

Quem ocupa os cargos na docência universitária? Esta pergunta não constitui somente um mero questionamento, ou simplesmente uma questão que aguarda uma resposta

pronta, imediata, rasa e naturalizada, muito menos retórica. Esta pergunta precisa, primeiramente, ser confrontada com a pirâmide da hierarquia racial, e este confronto não deve ser essencializado pela ideia de combatividade, mas de um processo crítico-reflexivo acerca do lugar ocupado pela mulher negra na sociedade brasileira. (Santos, 2022, p. 50)

Na pirâmide racial descrita pela autora, o homem branco ocupa o topo da pirâmide, abaixo dele está a mulher branca, abaixo dela o homem negro e na base a mulher negra. Na base a mulher negra se depara com as mais diversas violências entre elas a racial, de gênero e classe, intersecções que empurram essa mulher negra para a margem e a distancia da docência universitária.

Maria Aparecida Crisostomo (2008) em sua dissertação, assim como Santos (2022) evidencia o racismo em suas interseccionalidades institucionalizado nas universidades ao descrever as desvantagens sentidas pela população negra:

[...] o afro-descendente vive a desvantagem no acesso ao ensino superior. Entre as mulheres negras, a desvantagem é ainda mais alarmante, principalmente na docência; essa realidade é visível no cotidiano das universidades. Nesse momento não há dados estatísticos específicos sobre mulheres negras na educação superior como discente ou docente (Crisostomo, 2008, p. 16-17)

O ano era 2008 e a autora enfatizou que não havia dados estatísticos para comprovar o seu discurso, todavia a realidade posta era visível no cotidiano universitário conforme descrito por ela. Com o avançar das discussões de pesquisadoras e pesquisadores sobre o lugar ocupado pela população negra muitas pesquisas foram desenvolvidas ao longo desses dezessete anos.

Sobre essas desvantagens evidenciado por Crisostomo (2008), um levantamento do Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (Gema), divulgado pelo site Notícia Preta no ano de 2023<sup>1</sup>, evidenciou que o número de mulheres negras com o título de doutorado aumentou nos últimos anos, mas esse aumento não acompanha o número de mulheres negras exercendo a docência na Educação Superior.

Nessa perspectiva, tal informação corrobora com o que foi descrito por Crisostomo (2008), as perspectivas frente ao fato poderiam ser diferentes, contudo, o que observamos são mecanismos de controle que cotidianamente levantam barreiras estruturais para impedir a mulher negra de assumir seu papel como cientista.

Nesse sentido, cabe-nos ressaltar os estudos do Feminismo Negro que “[...] consiste em ideias produzidas por mulheres negras que elucidam um ponto de vista de e para mulheres negras” (Collins, 2016, p. 101). Pois o feminismo branco, aquele engendrado majoritariamente

---

<sup>1</sup> Mulheres com doutorado crescem, mas são sub-representadas na docência. Disponível em: <<https://noticiapreta.com.br/mulheres-doutorado-docencia/>>. Acesso em: 06 out. 2025.

por feministas branca, quase sempre não considera as intersecções que atravessam a vivência da mulher negra. Fernanda Souza (2018) em sua dissertação descreve que:

O campo dos estudos sobre gênero e ciências no Brasil tem contribuído para invisibilizar a situação das mulheres negras, uma vez que estes têm discutido, em sua maioria, as disparidades de gênero sem abordar as especificidades das mulheres. Ao se considerar, por exemplo, os números da participação das mulheres nas ciências no Brasil se pode incorrer em generalizações se não se atentar para o fato de que muitos dos dados disponíveis não levam em consideração as especificidades que compõem a totalidade das mulheres brasileiras, dentre elas as diferenças raciais. (Souza, 2018, p.17).

Diante dos fatos, compreendemos que os estudos sobre as mulheres negras nas ciências têm avançado, contudo ainda é preciso ampliar essas pesquisas, propondo meios de romper com barreiras que impedem o avanço científico preto, desestruturando e desconstruindo a lógica racista, patriarcal e capitalista, o que pode ser o início do rompimento das opressões de raça, gênero e classe, propondo formas de caminhar para a valorização do trabalho intelectual insurgente das mulheres negras cientistas e docentes.

## 5 Considerações Iniciais

A investigação ora apresentada com objetivo de levantar as produções acadêmicas sobre as mulheres negras nas ciências com foco em docentes universitárias, apresenta um vislumbre de investigações sobre a temática, o início das discussões em 2008 demonstra atraso em pesquisar as intersecções e a ascensão social da mulher negra na sociedade brasileira. Ainda é perceptível que a lógica racista, patriarcal e capitalista segue operando e empurrando-as para a base da pirâmide social.

Os estudos como esse evidenciado, buscam sobretudo ampliar as discussões sobre a temática levar o/a leitor/a pensar em propostas futuras de investigações, bem como visibilizar e valorizar as pesquisas realizadas sobre e por mulheres negras na perspectiva de romper com o racismo em suas interseccionalidades, vislumbrando um caminho intelectual possível e salutar, onde nossas pesquisas possam ser validadas e consideradas importantes na sociedade brasileira.

## Referências

ANDRÉ, Marli; GATTI, Bernardete A. Métodos Qualitativos de Pesquisa em Educação no Brasil: origens e evolução. **Simpósio Brasileiro- Alemão de Pesquisa Qualitativa e Interpretação de Dados**, Brasília, 2008.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan. 2002.

CRISOSTOMO, Maria Aparecida dos Santos. **Mulher Negra: trajetórias e narrativas da docência universitária em Sorocaba “São Paulo”**. 2008. 167 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2008.

COLLINS, Patrícia Hill. Aprendendo com a Outsider Within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Revista Sociedade e Estado**, [online], v. 31, n. 1, p. 99-127, jan./abr. 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HOOKS, bell. Intelectuais negras. **Estudos Feministas**, Florianópolis, ano 3, n. 2, p. 464-478, ago./dez. 2005.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano**. Tradução Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019, p. 33-110.

SANTOS, Gyne Gessyka Pereira dos. **Trajetórias acadêmicas de docentes negras da Universidade Federal Fluminense**. 2022. 126 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2022.

SISS, Ahyas. **Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa: razões históricas**. Niterói: PENESB, 2003.

SOUZA, Fernanda Aparecida de. **A participação de pesquisadoras negras de programas de pós-graduação *stricto sensu* da UFMG na produção de conhecimento científico**. 2018. 110 f. Dissertação (Mestrado) – Centro Federal Tecnológico de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

TODOROV, Tzvetan. **As Estruturas Narrativas**. Tradução Leyla Perrone-Moisés, São Paulo: Perspectiva, 2006.



## OYÁ E NEGRA FLOR: INTERVENÇÕES ARTÍSTICAS DE REPRESENTATIVIDADE NA CONSTRUÇÃO DA CULTURA DE RESISTÊNCIA DE MULHERES NEGRAS

GT 15: Relações Raciais e Educação

**Trabalho completo**

Genecília Aparecida de Ataides LACERDA  
(PPGE/UFMT).

E-mail: gelacerda46@gmail.com

Eni Gonçalves da Silva CAMBUI  
(Rede Estadual/ SEDUC/MT).

E-mail: eni.cambui@edu.mt.gov.br

Ana Luisa Alves CORDEIRO  
(Programa de Pós-graduação em Educação/UFMT).

E-mail: analuisatri@gmail.com

### Resumo

Apresentamos análise sobre intervenções artísticas realizadas no projeto de extensão “Oyá Ciclo Formativo em Feminismos Negros Insurgentes”, compreendendo-as como práticas formativas, políticas e epistemológicas. Fundamentado nas contribuições de autoras como Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, bell hooks e Carla Akotirene, propomos conexão entre arte e educação sob a perspectiva interseccional. Adotamos abordagem qualitativa e exploratória, com base na pesquisa-intervenção, desenvolvida por meio de intervenções musicais mediadas em consonância com discussões de textos na coletividade. Os resultados apontam que as práticas artísticas favoreceram o fortalecimento identitário, a construção coletiva de saberes e a ressignificação simbólica das representações sobre as mulheres negras.

**Palavras-chave:** Feminismos negros. Mulheres negras. Cultura de Resistência.

### Introdução

Entendemos o feminismo negro como um campo teórico e político fundamental para compreender as interseções entre raça, gênero, classe e cultura nas sociedades dos dias atuais. Intelectuais negras como Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro e Carla Akotirene destacam a importância de reconhecer as vozes, experiências e práticas culturais das mulheres negras como formas legítimas de produção de conhecimento e de resistência.

Neste trabalho apresentamos intervenções artísticas realizadas no projeto "Oyá Ciclo Formativo em Feminismos Negros Insurgentes", coordenado pela Profa. Dra. Ana Luisa Cordeiro, que é um projeto de extensão do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações

Raciais e Educação (NEPRE/UFMT<sup>1</sup>), que teve início em março de 2023 e com ações diferenciadas para os anos de 2024 e 2025. De acordo com Ana Luisa Alves Cordeiro (2024) o objetivo deste projeto de extensão é promover processos formativos a partir dos Feminismos Negros na interface com a educação e a arte. Para Cordeiro (2024) o projeto visa a compreensão de como gênero, raça e classe, e outras intersecções operam no concreto da vida das mulheres negras e de outras mulheres da Amazonia Legal e suas formas de mobilização para práxis emancipatória (CORDEIRO 2024, p. 331). A referida extensão vincula-se ainda ao projeto de pesquisa “As Interseccionalidades de Gênero, Raça e Classe na Educação Brasileira”, também coordenado pela Profa. Dra. Ana Luisa Alves Cordeiro e financiado pela Chamada CNPq/MCTI nº 10/2023 - Faixa A - Grupos Emergentes, Processo: 421555/2023-8.

Além de propiciar leitura e debate de textos de intelectuais negras como Lélia González, Carla Akotirene, bell hooks, Audre Lorde, Grada Kilomba dentre outras, o projeto conta com vivências por meio da arte mediada pela professora e artista Gê Lacerda, professora, cantora, compositora, multi-instrumentista e ativista cultural com uma trajetória permeada de significados que fortalecem o processo de emancipação humana de mulheres negras.

Em nosso trabalho apresentamos reflexões e diálogos com questões de raça, gênero e classe em uma perspectiva da interseccionalidade, diante das contribuições da professora e artista Gê Lacerda e a relevância de seu trabalho artístico e social para a construção da cultura de resistência de mulheres negras.

## Fundamentação Teórica

Trazemos como aporte teórico-metodológico os campos do Feminismo Negro em interface com a Educação das Relações Étnico-raciais. Nosso referencial teórico compõe-se de de autoras e intelectuais negras como bell hooks<sup>2</sup> (1995), Lélia Gonzalez (2021), Grada Kilomba (2019), Rosália Lemos (2016), Djamila Ribeiro (2018), Carla Akotirene (2019), dentre

---

<sup>1</sup> O Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação (NEPRE), está vinculado ao Departamento de Teorias e Fundamentos da Educação do Instituto de Educação da UFMT e é um núcleo de pesquisa da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) que se dedica ao estudo das relações étnico-raciais e da educação. Busca incentivar, promover e realizar ações de extensão, ensino e pesquisa, com foco interdisciplinar, visando entender e transformar as desigualdades raciais na educação. Disponível em: <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/36611>>. Acesso em: 13 out. 2025.

<sup>2</sup> Nascida Glória Jean Watkins, adota o pseudônimo bell hooks em homenagem a sua bisavó Bell Blair Hooks, mulher “que não teve medo de erguer a voz”, mesmo numa época e sociedade segregadas. Usa nome e sobrenome com letra minúscula porque dizia que o importante era a mensagem que passava, suas obras e não ela própria (hooks, 2020).

outras de igual relevância para a educação das relações étnico-raciais, dos conceitos dos feminismos negros e da interseccionalidade.

Consideramos as intersecções entre raça, gênero e classe e, sobretudo nas lutas das mulheres negras como de grande relevância para a educação, a cultura e as artes. Ao falar de interseccionalidade Akotirene (2019) afirma que:

[...] é forma de abarcar as vivências e as intersecções a que está submetida uma pessoa, em especial, a mulher negra e aponta que o termo define um posicionamento do feminismo negro frente às opressões da nossa sociedade cisheteropatriarcal branca e de base europeia, desfazendo a ideia de um feminismo global e hegemônico como voz única (Akotirene, 2019, p. 11).

Para Akotirene (2019), a mulher negra vive o racismo e o machismo ao mesmo tempo, de forma entrelaçada, e não como experiências separadas. Para a autora interseccionalidade é uma ferramenta teórico-metodológica capaz de explicar como o racismo, o patriarcado, a opressão de classe e outros sistemas de opressão criam desigualdades que estruturam as posições das mulheres negras na sociedade brasileira (Akotirene, 2019, p. 15).

Rosália Lemos (2016) aborda o feminismo negro como reconhecimento da experiência histórica, dos saberes e da vivência das mulheres negras e destaca as lutas, organizações, como exemplo temos a Marcha das Mulheres Negras (2015) com mobilizações que articulam políticas públicas com visibilidade e participação institucional. Para Lemos (2016) o feminismo negro foi definido como um movimento de lógica política para combater as múltiplas e simultâneas opressões a todas as mulheres negras (Lemos, 2016, p. 17).

A autora Lélia Gonzalez (1988) traz apontamentos sobre a cultura negra no Brasil, afirmando ser esta uma cultura de resistência, pois é através dela que o povo negro tem afirmado a sua humanidade, reinventando-se continuamente frente à opressão (Gonzalez, 1988, p. 73). Portanto, a construção da cultura de resistência das mulheres negras faz-se necessária e urgente nos espaços as quais se propiciam momentos de fala e participação coletiva, com instrumentos que são valiosos nessa conquista de liberdade e de emancipação humana.

Para Sueli Carneiro (2011) o ato de resistir é, portanto, um ato de produzir humanidade diante de um sistema que nos nega e que as mulheres negras têm sido o sustentáculo dessa produção de vida (Carneiro, 2011, p. 49). Para tanto, acreditamos que espaços de debates, discussões e intervenções artísticas são espaços que fortalecem a construção da cultura de resistência das mulheres negras.

Genecília Aparecida de Ataides Lacerda que se autodenomina com nome artístico Gê Lacerda, é licenciada em Música e mestranda pela Universidade Federal de Mato Grosso

(UFMT), professora, multi-instrumentista, cantora, compositora e ativista cultural com uma trajetória permeada de significados que fortalecem o processo de emancipação humana de mulheres negras, como nos afirma Cordeiro (2024).

Gê Lacerda, interventora e participante do projeto de extensão “Oyá Ciclo Formativo em Feminismos Negros”, desde sua primeira edição em 2023, tem sido uma grande parceira trazendo suas composições autorais de resistência e afirmação das mulheres negras, a exemplo de canções como Negra Flor que, aliada a discussões dos textos, possibilitam mediações artísticas a partir da proposta de utilização de instrumentos de percussão convencionais e/ou alternativos para interação das participantes com acompanhamento de voz e violão (Cordeiro 2024, p. 341).

São intervenções baseadas na espontaneidade e criatividade das participantes, contando com improvisos musicais, poéticos e didáticos para fortalecimento de vínculos afetivos e de formações intelectuais valiosos em nossas vivências cotidianas. Audre Lorde (2019) traz a poesia como necessidade vital para a existência de mulheres negras e como forma de qualidade de luz para nossos sonhos, esperanças e sobrevivência, como segue:

Para as mulheres, a poesia não é um luxo, é uma maneira de dar nome ao que ainda não tem nome, para que possa ser pensado [...] quando reconhecemos nossos sentimentos, eles se tornam forças direcionadoras, e não medos que nos dominam [...] a poesia é a revelação ou a nomeação dessa experiência [...] é da poesia que nos valemos para nomear o que ainda não tem nome, e que só então pode ser pensado [...] os horizontes mais longínquos das nossas esperanças e dos nossos medos são pavimentados pelos nossos poemas, esculpidos nas rochas, que são nossas experiências diárias (Lorde, 2019, p. 45).

Assim ao afirmar que “a poesia não é um luxo”, a autora propõe uma epistemologia da emoção e da criação, na qual a escrita poética torna-se ferramenta de transformação social e de visibilidade subjetiva. E é assim que vemos as intervenções artísticas para o grupo “Oyá Ciclo Formativo em Feminismos Negros Insurgentes”, dá visibilidade e liberdade de expressão através da poesia, da música, da percussão. As mulheres expressam sua raiva, suas dores através da arte, assim como Lorde (2019), que vê a raiva como reação a atitudes racistas, como indignação ao sistema opressor racista, capitalista e cisheteropatriarcal.

Segundo bell hooks (2020) a resistência cultural é um ato criativo e é no ato de criar, nas artes, na fala, na escrita que mulheres negras constroem subjetividades libertas das estruturas do patriarcado e do racismo (hooks, 2020, p. 92). Nesse diálogo com hooks (2020) entendemos que esse processo de criação artística adotado em nossos encontros do ciclo formativo em feminismos negros tem sua representatividade na construção da cultura de resistência de mulheres negras no contexto da formação.

Em uma das canções apresentadas nos encontros do grupo "Oyá Ciclo Formativo em Feminismos Negros Insurgentes", a canção Negra Flor<sup>3</sup>, do Álbum Negra Flor (Lacerda, 2016) tem total representatividade ao mencionar as questões referente ao cabelo da mulher negra, como: *"Meu cabelo é meu estilo /Sou bem melhor assim/ Minha cor é o que há de lindo/ Está tudo bem em mim!"*. Vemos nessa poesia a exaltação e orgulho da mulher negra pelo seu cabelo, sua beleza estética e sua ancestralidade.

Na sequência a canção apresenta a poesia em seu refrão: *"Negra é cor, é vida, é raça / Negra é força, luta e dor / Negra tem sangue vermelho/ Negra é amor!"* Consideramos a canção Negra Flor como um hino que, ao mesmo tempo em que nos acalenta o coração, também reforça nossa identidade e nossa consciência política como mulher negra. Para Cláudio Alves Benassi e Simone de Jesus Padilha (2016), que analisam o discurso apresentado na obra *"Negra Flor"* Gê Lacerda nos mostra sua constituição ideológica frente aos modos de existência e as identidades artísticas que se materializa em discurso e objeto estético (Benassi; Padilha, 2016, p. 14).

Ao trazer essas canções para o centro do debate em conjunto com referências de intelectuais negras, o discurso se complementa e torna mais significativo frente a temática formativa e de construção identitária. Para Cambui e Cordeiro (2024) a postura de resistência ao cisheteropatriarcado pode ecoar na música e na vida como um todo e que, historicamente artistas negras desafiam as normas de raça, gênero e classe por meio de suas criações artísticas e lutam por uma cultura de respeito, igualdade e justiça social (Cambui; Cordeiro, 2024, p. 5).

Portanto, este trabalho propõe enquanto objetivo geral contextualizar e analisar as vivências artísticas realizadas no âmbito do projeto de extensão "Oyá Ciclo Formativo em Feminismos Negros Insurgentes", compreendendo-as como práticas de resistência, formação e reconstrução simbólica de emancipação humana.

Especificamente, pretendemos: identificar de que forma a arte estabelece diálogo com a formação e estudos sobre o feminismo negro; analisar as vivências artísticas como ferramenta pedagógica e política capaz de tensionar os silenciamentos históricos e valorizar saberes marginalizados; e refletir sobre as contribuições das vivências artísticas para o fortalecimento das epistemologias feministas negras e para a formação crítica das participantes.

---

<sup>3</sup> Ge Lacerda - CD Negra Flor. Música: Negra Flor. Disponível em: <https://youtu.be/wGFGWBoiN54?si=p9OBS5djiy1kgUn5> >. Acesso em: 13 out. 2025.

## Metodologia

Em nossos pressupostos metodológicos apresentamos uma abordagem qualitativa e exploratória, com base na pesquisa-intervenção onde René Lourau (1993) conceitua a pesquisa-intervenção como processo, no qual pesquisador e participantes produzem sentidos mutuamente, transformando a realidade e a si mesmos. Para o autor a intervenção é o momento de ruptura da neutralidade do pesquisador, que assume seu lugar político no campo (Lourau, 1993, p. 27).

Sobre abordagem qualitativa em pesquisas, Maria Cecília de Souza Minayo (2012) pontua que esta responde a questões muito particulares, se preocupando, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Para a autora o/a pesquisador/a precisa colocar-se no lugar do outro, compreender o seu universo simbólico e as relações que o constituem (Minayo, 2012, p. 21 e 24).

Para Antônio Carlos Gil (2008), as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, explicitar e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis (Gil, 2008, p. 27). Assim, nossas discussões buscam o entendimento do campo das vivências artísticas como prática de resistência e construção identitária, permitindo a emergência de sentidos e categorias a partir da escuta e da participação coletiva.

Para tanto, fazemos usos da pesquisa-intervenção onde buscamos analisar as vivências artísticas como elo formador das dinâmicas de leituras e discussões aplicadas às participantes do projeto de extensão "Oyá Ciclo Formativo em Feminismos Negros Insurgentes", que ora são importantes para compreensão e reflexão sobre as ações de estudos e formação. Ressaltamos que essas vivências artísticas têm se repetido ao longo do projeto de extensão de 2023 a 2025 em continuação com a proposta inicial e sendo adaptadas a cada situação vivenciada nos encontros presenciais. As vivências artísticas contaram ainda com o apoio da Profa. Dra. Lélica Elis Pereira de Lacerda, do Serviço Social, da UFMT, sendo que toda a execução do projeto de extensão conta com uma equipe ampliada de mestrandas, bolsistas de extensão, bolsista de apoio técnico e bolsistas de PIBIC.

O trabalho foi e está sendo desenvolvido no âmbito do ciclo formativo em feminismos negros, composto por mulheres de diferentes áreas do conhecimento e trajetórias sociais diferenciadas. Ao longo do processo, realizamos encontros quinzenais coletivos que integraram leitura, debate teórico e práticas artísticas, como paródias, poesia falada e intervenções

musicais. Essas atividades constituíram-se como espaços de criação compartilhada e reflexão crítica sobre temas como corpo, ancestralidade, identidade e resistência.

Nossa proponente interventora utiliza-se de suas produções musicais autorais que se conjuga com os textos propostos, onde podemos citar canções do Álbum Negra Flor (Lacerda, 2016) e demais outras como paródias, composição de poemas pelas participantes e outras atividades artísticas condizente com o momento de estudos e formação.

Os procedimentos de registro constam-se registros audiovisuais das intervenções e anotações reflexivas das participantes. Consideramos que essas intervenções artísticas favoreceram o fortalecimento identitário das participantes, a construção coletiva de saberes e a ressignificação simbólica das representações sobre as mulheres negras.

## Resultados e Discussões

As reflexões aqui apresentadas evidenciam que as intervenções artísticas realizadas no contexto do ciclo formativo em feminismos negros constituíram-se como experiências formativas potentes, capazes de articular arte, educação e militância política a partir de uma perspectiva interseccional e de práxis educativa. Ao transformar o espaço do grupo em parceria e criação, tem-se a possibilidade de ampliação nos modos de compreender o mundo e de afirmação de suas próprias existências.

Esse processo nos revela que a arte transcende o caráter estético e assume função pedagógica, política e epistemológica, se tornando num ato de reexistência e um gesto de reconstrução de si e do coletivo, em que o corpo, a palavra e a ancestralidade convergem como forças transformadoras.

Podemos considerar o quantitativo nas participações das mulheres cursistas e o entusiasmo na qualidade dessas participações que torna ainda mais significativa a avaliação das ações realizadas nos encontros, discussões e intervenções apresentadas.

A arte nesse contexto, permite que as mulheres negras se reconheçam enquanto criadoras e produtoras de conhecimento, ao transformar sentimentos de invisibilidade em expressão estética, ressignificando suas experiências, convertendo dor e resistência em potência criadora, um gesto que ecoa o pensamento de bell hooks (1995) sobre a pedagogia do amor e da libertação.

## Registros Fotográficos de Alguns dos Encontros Presenciais da “Oyá Ciclo Formativo em Feminismos Negros”, em 2023



Fonte: Acervo Projeto de Extensão “Oyá Ciclo Formativo em Feminismos Negros” – Edição 2023.

### Considerações Finais

As intervenções aqui analisadas demonstram que, por meio da arte, é possível romper com práticas de silenciamento e exclusão, instaurando novas formas de pensar, ensinar e aprender. As práticas colaborativas do grupo aproximaram teoria e vivência, demonstrando que a arte pode atuar como método de investigação e aprendizagem, capaz de integrar emoção, crítica e reflexão política.

Compreende-se que o trabalho realizado em parceria com o grupo "Oyá Ciclo Formativo em Feminismos Negros Insurgentes" contribui para fortalecer o compromisso ético e político de uma educação antirracista e emancipadora, que reconhece na arte e nas vozes das mulheres negras instrumentos de transformação social e construção de futuros possíveis.

## Referências

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BENASSI, Claudio Alves; PADILHA, Simone de Jesus. **Negra Flor**: um canto (insur)divergente: análise à brasileira das poéticas do ser de uma mulher. In: BARONAS, Roberto Leiser; BORNEMANN, Neila Barbosa de O.; LIMA, Criseida Rowena Zambotto de. Universidade Federal de Mato Grosso: Cuiabá, 2016.

CAMBUI, Eni Gonçalves da Silva; CORDEIRO, Ana Luisa Alves. Ritmos da resistência - cantoras negras brasileiras sob o enfoque da interseccionalidade. **Revista InterAção**. V. 15, N. 3, jul. / set. 2024.

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

CORDEIRO, Ana Luisa Alves. Intelectuais negras insurgentes, interseccionalidades e educação para emancipação humana. **Rev. FAEEBA** – Ed. e Contemp., Salvador, v. 33, n. 76, p. 328-347, out./dez. 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos/organização Flavia Rios, Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: **Revista Ciências Sociais Hoje**. São Paulo: ANPOCS, 1984.

HOOKS, bell. Intelectuais negras. **Estudos Feministas**, Florianópolis, ano 3, n. 2, p. 464-478, ago./dez. 1995.

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

LACERDA, Genecília A. de Ataídes. **Negra flor [CD]**. Cuiabá: 312 Studios, 2016. 1 CD: áudio, 1:06 h.

LEMONS, Rosalia de O. Os feminismos negros: a reação aos sistemas de opressões. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 185, ano XVI, out./2016.

LORDE, Audre. **Irmã Outsider**: ensaios e conferências. Tradução Stephanie Borges. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LOURAU, René. **A análise institucional**. Petrópolis: Vozes, 1993.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das letras, 2018.



## PRETA RAIVOSA: NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS DA TRAJETÓRIA DE VIDA SENDO MULHER/PROFESSORA PRETA NO NORTÃO DE MATO GROSSO

GT 15: Relações Raciais e Educação

**Trabalho completo**

Joice Ribeiro da SILVA

(PPGEdu Programa de Pós-graduação em Educação/UNEMAT). E-mail: joice.ribeiro@unemat.br

Vilmar Alves PEREIRA

(Docente PPFEdu/Cáceres/Mato Grosso). E-mail: vilmar.pereira@unemat.br

Michel Alvez FERREIRA

(Docente UNEMAT/Nova Xavantina/Mato Grosso). E-mail: michel.ferreira@unemat.br

### Resumo

Este artigo versa sobre as representações acerca do corpo feminino preto e os reflexos/paradoxos no processo de construção da identidade, partindo de fragmentos autobiográficos da trajetória de vida, de uma Preta Raivosa, sendo mulher/professora preta morando em Sinop, Nortão de Mato Grosso. O texto tem como metodologia a Pesquisa (Auto)biográfica, apresentando os pressupostos: memórias, narrativas e vivências a partir das representações do corpo feminino preto em uma região que tem como marca identitária a “colonização”. Partindo dos reflexos, quais são as inspirações para a construção da identidade de uma menina/mulher preta em nossa sociedade?

Palavras-chave: Preta Raivosa. Autobiografia. Feminismo Negro.

### 1 Caminhos introdutórios de uma Preta Raivosa no mundo: mais é burra, não sabe nem escrever no caderno

Início esta imersão autobiográfica pontuando, mas não no sentido de explicação ou pedindo permissão, as frases que organizam este texto, foram ditas e/ou escritas para mim em algum momento de minha trajetória para chegar até aqui. “*mais é burra, não sabe nem escrever no caderno*”, foi me dita quando estava na 1ª série por minha professora, que fez referência a um animal para exemplificar para toda a sala que tinha dificuldades espaciais para utilizar o caderno devido ser canhota (como dizia minha falecida avó Gerolina “contra Deus”<sup>1</sup>). Compreende a minha sessão introdutória, portanto a contextualização de parte de minha infância. Nascida no ano de 1987, em Nova Olímpia no estado do Paraná, filha caçula de mãe branca, nordestina e analfabeta e 2ª filha de homem preto (ausente). Para a autora Maria da Conceição Moita (1995), na obra “*Percursos de Formação e de Trans-Formação*” é uma corrente importante pois, “só uma História de Vida põe em evidência o modo como cada

<sup>1</sup> Dito popular de cunho religioso, fazendo menção negativa “Eva pego o fruto proibido com a mão esquerda”, “Jesus senta à direita do Deus-Pai”

pessoa mobiliza seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos” (p.113).

Buscando melhorar de vida, minha família faz as malas e sai do interior do Paraná para tentar melhores condições de vida no Norte de Mato Grosso, na marcação territorial que compreende os municípios de Juara, Novo Horizonte, Porto dos Gaúchos. Pouca memórias tenho desta passagem, pois era apenas um bebê, os fragmentos dessa história, foram narrados por parentes e amigos, portanto poderá aqui haver lacunas, que pode ser facilmente compreendida dentro dos estudos etnico-raciais e os estudos da História Oral pelo apagamento/desvalorização da história oral, prática ancestral usurpada dos povos escravizados.

Acredito que o apagamento das memórias de parte de minha infância, estão intrínsecas ao fato de que nessa fase de minha vida, não foi me apresentado expectativas de vida. Recordo-me brevemente dos cochichos, das suposições e dos apontamentos e dos fuzilamentos: - “essa não tem futuro, nem pai tem e a mãe só serve para limpar chão”. Os estudos que versam sobre a sociologia das infâncias buscam contextualizar que a infância é plural, para Eliete Aparecida de Godoy no em sua dissertação intitulada “*A representação étnica por crianças pré-escolares: um estudo à luz da teoria piagetiana*” (1996), “crianças negras sentem-se desconfortáveis quando precisam verbalizar ou assumir sua condição étnico-racial. Isso, evidência, portanto, a incorporação de uma imagem negativa de si mesma a partir das atribuições e estereótipos negativos associados aos(às) negros(as)”. Quem eu era quando pisei pela primeira vez no solo da Escola Osvaldo de Paula?

Não tenho em minha memória a lembrança de um beijo na testa ou até mesmo na bochecha e o desejo de uma boa aula. Não lembro a cor do uniforme ou qual calçado estava vestindo, não lembro se o dia estava chuvoso ou ensolarado, não lembro se no portão da escola havia algum recepcionando os alunos, não lembro qual era o número da sala, não lembro como a sala estava organizada, não lembro se a professora estava na porta, não lembro se fiz amizades nos primeiros dias, não lembro se quer a cor da escola. Para Leda de Albuquerque Maffaiolletti (2016), no texto “*Reflexões sobre os fundamentos do método (auto)biográfico: inventando relações*” reflete que “a narrativa, por suas características, é uma forma de utilizar a linguagem nos processos que organizam a vida e as experiências vividas” (p.51). Minha lembrança remete a uma professora (que as dores das suas palavras, gestos e olhares) me fizeram esquecer a imagem do seu rosto, mas lembro-me perfeitamente de seu andar. Eu queria sentar na frente, para poder enxergar no quadro, mas na frente era lugar de criança inteligente e cheirosa. Eu queria ajuda, porque em casa minha mãe analfabeta

não poderia me auxiliar, mas nem inteligente e nem cheirosa eu era, como a professora iria me enxergar?

Desde muito cedo a sociedade usurpa o tempo real do corpo preto, a criança negra não pode ser criança e sobre ela recai responsabilidades de um corpo adulto e este ciclo marcado sobre estereótipos perpassa por todas as etapas da vida, sendo assim, desde cedo vivemos sobre uma margem temporal. Por onde andam as crianças pretas na contemporaneidade? Corroborando com Marlene de Araújo e Nilma Lino Gomes, no texto *“infâncias e relações étnico-raciais: a tensa luta pela garantia de direitos em tempos antidemocráticos (2023)*, pontua que “as infâncias e as crianças estão cada vez mais ameaçadas. E junto com elas o comprometimento da vida e da constituição de processos emancipatórios, no futuro que se gesta na nossa vivência do tempo presente”. Criança vive no presente ou prospecta-se subjetividades para o futuro?

Narro fatos que ocorreram em um passado fragmentado pelo tempo ou pela usurpação do tempo, de uma menina preta que só queria ser gente. Na busca por ser “gente” começou nesta fase buscar soluções para sobreviver internamente com meus devaneios e socialmente na tentativa de não dar trabalho. Hoje ser canhota não representa grandes complicações em minha vida cotidiana, mas nesta época representavam, pois eu não tinha referência/inspiração, na busca de não ser chamada atenção por sempre sujar o caderno, encontrei a solução daquele problema ao virar o meu caderno de cabeça para baixo. Mal sabia eu que esse singelo gesto seria responsável pelo primeiro constrangimento marcado na minha memória dentro de uma sala de aula, -”mas é burra mesmo, não sabe nem usar um caderno”. Nesse momento, “fui” percebida por olhares de chacota, “lá vem a neguinha burra” - “sua mãe não te ensina nada?” entre outras indagações que ficaram sem resposta.

Em 2021 publiquei o artigo *“A menina preta na educação infantil”*, o texto buscava apresentar uma contextualização teórico/documental acerca dos direitos das crianças pretas (principalmente das meninas pretas), a uma educação de qualidade tendo como marco temporal a educação infantil, “a menina preta é taxada de diferente, pois o seu cabelo é diferente, sua pele é diferente, seus traços fenótipos são diferentes, e ela desde pequena luta por atenção, por afeto, por carinho, por respeito” (Silva, 2021, p. 43), somente na minha fase adulta, consegui refletir sobre os reflexos e paradoxos que o início de minha vida escolar influenciaram negativamente em minha vida. Quem eu era dentro da escola? Para o sistema, apenas um número, para os professores uma estatística, para a sociedade ninguém. Sem ter compreensão do pacto da branquitude, sucumbi ao sistema, partindo dos episódios racistas, passei a não me reconhecer, muito menos me aceitar como criança e preta. Quis alisar meu

cabelo, mas como se em casa não tinha dinheiro nem para a “mistura”<sup>2</sup>? Quis afinar o meu nariz, a melhor solução foi prensa-lo com um prendedor de roupas. Quis ser branca, em uma tentativa desesperada por aceitação.

A menina preta, se acostuma a ver padrões de beleza europeu desde a sua iniciação na escola, como ela vai se aceitar se a sociedade não a aceita? Como ela vai se sentir valorizada se a sociedade não a valoriza? Como ela vai se identificar com seu grupo étnico se a sociedade não a identifica? Existem muitas meninas pretas que não se reconhecem ao ver sua imagem refletida no espelho, negam seu grupo étnico, negam a sua identidade pela forte influência eugênica da nossa sociedade (Silva, p.43, 2021).

Ao propor um estudo Narrativo (Auto)biográfico a ser desenvolvido para o Trabalho de Conclusão de Curso, na Especialização em Relações Étnico-raciais: políticas-públicas, diversidade e sociedade, ofertada pela Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, tive como intencionalidade apresentar de maneira pontual as minhas vivências que durante muitos anos foram invisibilizadas pelo sistema social extremamente racista. A Pesquisa (auto)biográfica é entendida por Jociane Martendal Oliveira Santos; Rebeca Anselmo Estevam; Thiago de Melo Martins no texto “*Pesquisa +(Auto)biográfica*”, “é entendida como estratégia de investigação qualitativa, a partir das histórias de vida dos grupos humanos, sua leitura de mundo, seus sentimentos, percepções e interações com o contexto social em que estão situados.” (p.47). Portanto, parafraseando Djamila Ribeiro, faço deste espaço meu “lugar de fala”, no sentido de que hoje por mais que a minha infância/adolescência/vida adulta tenha representada por silenciamentos, hoje posso externalizar e escrever<sup>3</sup> minhas vivências.

O cerne para a compreensão da pesquisa (auto)biográfica em educação são as reflexões a respeito da própria formação. É privilegiar na ação (auto)reflexiva, no processo de reflexividade das experiências formadoras do/pelo outro, e que representações de si se interpelam no/pelo outro, na construção de um projeto de pesquisa-ação-formação.

Poder falar sobre si em uma produção científica, requer um rigor teórico/metodológico, mas também exige um comprometimento com a produção de ciência, (eu pesquisador/eu narradora/eu sujeito da pesquisa) triangulando experiências de vida - narrativas - reflexões com base na teoria. Para Valéria Marques; Cecilia Sariano (2014) no artigo “*Narrativa autobiográfica do próprio pesquisador como fonte e ferramenta de*

<sup>2</sup> Mistura: Termo utilizado desde a minha infância no meu ciclo familiar para referir-se a carne. Popularmente, a mistura é a carne que misturamos com outros alimentos (arroz, feijão, farinha...).

<sup>3</sup> Conceito de Conceição Evaristo

pesquisa”, pontuam que “a partir de narrativas, tem-se a possibilidade de (re)elaborar questões internas e fortalecer a autoria e autonomia”, (p. 372), portanto este texto além de representar meu lugar de fala, tem como intencionalidade potencializar/inspirar meninas/mulheres pretas raivosas que assim como minha trajetória de vida, têm suas vidas/existências invisibilizadas pelos reflexos e paradoxos do racismo e machismo de uma sociedade banalmente patriarcal. De encontro, Marques; Sariano (2014), ainda conceituam que, “a narração não é a descrição fiel do fato, mas como ele foi construído mentalmente pelo narrador. No narrador podemos conhecer mais acerca da subjetividade do narrador do que a “verdade” em si do narrado.” (p. 372).

## 2 Caminhos metodológicos da pesquisa

Para o desenvolvimento deste texto, optou-se por uma Pesquisa Narrativa (Auto)biográfica, considerando que visa-se conduzir a pesquisa tendo como dados principais fatos e acontecimentos vividos/vivenciados por mim enquanto corpo preto, mas sem distanciar ou dissociar da produção de ciência. Para Gilmar Wiercinski (2014), no texto “*Pesquisa Auto-Biográfica: uma introdução metodológica*”, contextualiza que a Pesquisa Narrativa (Auto)biográfica representa uma oportunidade de revisar o que já foi realizado, “escrever, ler, interpretar imagens, vídeos e entrevistas. O movimento de revisar o que já foi feito, o caminho percorrido, inicia uma viagem que leva a possibilidade de refazer-se.” (s/p).

A Pesquisa Narrativa (Auto)biográfica aporta-se na compreensão da experiência humana como narrativa em constante transformação. Fundamenta-se em teorias narrativas que enfatizam a construção de significados por meio da/s narrativa/s de histórias pessoais individuais e/ou coletivas. A para a conceituação de Pesquisa Narrativa (Auto)biográfica, aportou-se no conceito descrito por Jociane Martendal Oliveira Santos; Rebeca Anselmo Estevam; Thiago de Melo Martins (2018), no texto “*Pesquisa (Auto)Biográfica*”:

A pesquisa(auto)biográfica pode ser entendida como estratégia de investigação qualitativa, a partir das narrativas das histórias de vida dos grupos humanos, sua leitura de mundo, seus sentimentos, percepções e interações com o contexto social em que estão situados. No campo educacional, a pesquisa auto (biográfica) tem sido instrumento de intervenção na prática e na formação de professores, conferindo-lhes a possibilidade de descrever e compreender o seu meio e os elementos que o movimentam (Santos; Estevam; Martins, p.47,2018).

Para a concretização desta imersão baseou-se na metodologia descrita por Josso (2002), que organiza a Pesquisa Narrativa em 4 etapas, neste texto por se tratar de uma

(auto)biografia, utilizou-se 3 deles: “fase de elaboração das narrativas”, consistiu em selecionar os frases (falas) que fazem a composição do texto; “fase de trabalho com as narrativas” nesta etapa, foram selecionados os acontecimentos/vivências que melhor descreveram a passagem de tempo narrada; e por fim a “fase de compreensão e de interpretação das narrativas” que consistiu em entrecruzar com as autoras utilizadas para a fundamentação teórica.

Considerando que se trata de um estudo dentro da temática das relações étnico-raciais, a Pesquisa Narrativa (Auto)biográfica oferece a oportunidade de explorar e compreender as vivências/experiências pessoais da pesquisadora de forma reflexiva e contextualizada, mantendo o rigor metodológico. Ao integrar a reflexão pessoal, as análises interpretativas fundem-se com a contextualização teórica, promovendo uma compreensão e análise dos fatos narrados.

### 3 Crokoká, dente podre, horrorosa

Passado o 1ª série do ensino fundamental I, segui invisível no sistema educacional, afinal essa estratégia de sobrevivência ainda funcionava em alguns núcleos, não tenho recordações de outras amigas negras, pessoas próximas ou até mesmo professores, na fase da pré-adolescência. Mas lembro-me de duas amigas (brancas, de cabelos lisos,arcadas dentárias alinhadas, bonitas socialmente), eu sempre estava entre elas, “a diferente”. Eu não compreendia o motivo de ser a garota de recados, sim, os meninos se aproximavam de mim para eu intermediasse os flertes, nesta época ainda não existia o *boom* tecnológico, os bilhetinhos/cartinhas eram a forma de comunicação. Tentei recordar na memória, algum episódio em que recebi algum flerte, tentativas em vão, eles nunca para mim, mas passavam pelas minhas mãos. Um perfil fora dos padrões. Mas de repente uma das amigas tenta fazer as vezes de cupido. A resposta ela desconversou, mas como era de costume, estávamos ouvindo no canto contrário da parede. Minha reação foi o choro ao ouvir que não tinha ninguém para flertar comigo, “ela parece a Crokoká, já viu os dentes dela, horrorosa”. É assim, conheci a crueldade afetiva de ser uma pré-adolescente preta dentro dos contextos escolares.

No texto “*A menina preta na educação infantil*” (2021), de maneira ainda muito singela, explicito um dos sentimentos vivenciados nesta época. Os sentimentos e as vivências me consumiram, durante boa parte da pré-adolescência, cheguei a cogitar e internalizar que não era digna de afeto. Lembro-me de questionar meu irmão se ele sabia o motivo por

ninguém se interessar por mim, ele sem letramento, silenciou meus sentimentos, mas não o culpo, pois hoje vejo como forma de blindar. Às vezes, penso que ele estava prevendo um futuro de solidão. Esse fato, hoje com o letramento que tenho dentro da perspectiva do “feminismo negro”, pode ser contextualizado na diante da invisibilidade social. Sim, pode soar estranho, mais é nessa etapa da vida que surgem os amores, paixões entre outros termos para definir as relações homem e mulher (no meu caso que me reconheço como mulher cis). Mas sendo pré-adolescente negra, vivenciei esta etapa de maneira solitária.

Desde pequena, eu aprendi a renegar o meu cabelo, não conseguia enxergar ele bonito, não conseguia me sentir bonita com ele, recordo-me de ficar horas penteado o cabelo para tentar fazer com que ele ficasse liso, pois cabelo bonito era liso, longo e sem volume, foi na minha infância que aprendi a negar o meu grupo étnico. Na minha infância a sociedade me fez acreditar que eu era feia e que meus pares também eram, sentimento que perdurou por muitos anos (Silva, p. 44, 2021)

Como me ajustar à vida real, em meio a tantos estímulos excludentes e discriminatórios. Uma vida sem referências, sem espelhos, sem inspirações. Tempos representados por solitudes e solidões. Socialmente a adolescência é representada por um padrão, primeiramente estético (com forte influência eugênica). Sentir e não ser sentida, esse é um sentimento latente. Nesta mesma época vivenciei o paradoxo da sexualização do meu corpo, por entre um buraco feito estrategicamente na parede do banheiro da nossa casa alugada.

#### 4 Ela tem o pé bonito! Para, ela fede

A minha maior preocupação em escrever minha (auto)biografia, estava em não ter estrutura para suportar os apontamentos, julgamentos e tentativas de silenciamento das minhas vivências. Esse medo é reflexo de todas as opressões que eu vivenciei, socialmente eu não existia, mas minha presença era requerida para (sub)servir ou apenas para servir comparativos negativos. Neste sentido bell hooks apud Grada Kilomba (2019) na obra *“Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano”* descreve que “a ideia de que se tem de escrever, quase como uma obrigação moral, incorpora a crença de que a história pode “ser interrompida, apropriada e transformada através da prática artística e literária” (p. 27). Portanto, este texto emerge como um grito de libertação.

Dentro dessa infeliz dinâmica, o *sujeito negro* torna-se não apenas a/o “Outra/o” - o diferente, em relação ao qual o “eu” da pessoa *branca* é medido -, mas também “Outridade” - a personificação de aspectos

repressores do “eu” do *sujeito branco*. Em outras palavras, nós nos tornamos a representação mental daquilo que o *sujeito branco* não quer se parecer (Kilomba, p. 37-38, 2016)

Ser adolescente preta crescendo em uma região de colonizadores, representa que o seu corpo jamais será seu, representa que o estigma social (padrão aceitável socialmente), jamais será o seu. Nessa época eu queria ser amada, mas apenas o meu corpo “as escuras” era desejado. As violências com o meu corpo começaram cedo, eu ainda não me reconhecia como gente, e já haviam senhores para comer a minha carne, parafraseando a saudosa Elza Soares “a carne mais barata do mercado é a carne negra”, e sim foi na adolescência que a ficha caiu, o meu corpo era feminino, mas mais jamais seria desejado/amado por um corpo masculino, afinal, minha carne era a mais barata do mercado.

Além de subservir, o nosso corpo negro representa força, foi assim que o esporte surgiu em minha vida, para minha mãe uma oportunidade para não ficar as merce das denúncias da vizinhaça para duas crianças sozinhas em casa enquanto a mãe solo trabalha. Para meu irmão uma oportunidade de ficar mais tempo no ginásio municipal, afinal, como irmão mais velho, ele precisava me acompanhar nos treinos. Para mim, uma oportunidade de ser vista como potencialidade. O esporte trouxe consigo os ensinamentos, mas também trouxe as dores do racismo. Lá na infância, minha professora disparou que eu fedia. Com o esporte além de feder, eu não era digna de ser vista.

O que poderia o *sujeito negro* dizer se ela ou ele não tivesse sua boca tapada? E o que o *sujeito branco* teria de ouvir? Existe um medo apreensivo de que, se o *sujeito colonial* falar, a/o colonizadora/or terá de ouvir. Seria forçada/o a entrar em uma confrontação desconfortável com as verdades da/o “*Outra/o*”. Verdades que têm sido negadas, reprimidas, mantidas e guardadas como segredos. Essa é uma expressão oriunda da diáspora africana e anuncia o momento em que alguém está prestes a revelar o que se presume ser um segredo. Segredos como a escravização. Segredos como o colonialismo. Segredos como o racismo (Kilomba, p. 41, 2016).

Nesta passagem mais uma vez minha identidade/privacidade/intimidade eram expostas com motivo de chacota, a espessura dos meus pelos pubianos, a assimetria dos meus seios, o frizz do meu cabelo, o formato da minha arcada dentária, as roupas que vinham de doações, entre outras exposições proferida por adolescentes (feminano) para adolescentes (masculino) em rodinhas que eu nunca era convidada para participar. Até que, um dia, em uma viagem alguém ousou elogiar o pé da preta, foi uma audácia, porque logo em seguida veio a frase para situar que eu ainda era um corpo preto, “mas ela fede”, seguida de uma gargalhada dilacerante.

Narrar a época em que dediquei minha vida ao esporte, daria enredo para um livro de páginas infinitas, mas, como estratégia de sobrevivência, optei por arquivar, fato recorrente na estória ancestral do povo preto no Brasil. Neusa Santos Souza na obra “*Tornar-se negro*” (2021), destaca que “o negro que se empenha na conquista da ascensão social paga o preço do massacre mais ou menos dramático de sua identidade” (p.46), e sim, com optei por chorar minhas dores embaixo do chuveiro que agora era um lugar seguro, na tentativa de garantir uma qualidade de ensino para tentar visualizar um “futuro” melhor.

Na ordem social escravocrata, a representação do negro como socialmente inferior correspondia a uma situação de fato. Entretanto, a desagregação dessa ordem econômica e social e sua substituição pela sociedade capitalista tornou tal representação obsoleta. A espoliação social que se mantém para além da Abolição busca, então novos elementos que lhe permitam justificar-se. E todo um dispositivo de atribuições de qualidade negativas aos negros é elaborado como o objetivo de manter o espaço de participação social do negro nos mesmos limite estreitos da antiga ordem social. “Os brancos isolavam certos aspectos do comportamento dos negros das condições que os produziram, passando a encará-los como atributos invariáveis da ‘natureza humana’ dos negros” (Souza, p. 48, 2021).

Sobreviver, era apenas esse o meu intuito, e depois de tantas tentativas, desisti de ser vista, apenas decidi forçadamente passar despercebida. Por isso, minha jornada sendo bolsista em uma escola particular (elitizada) também sera arquivada, quem sabe em um outro momento, estavel, possa iniciar uma imersão sobre o silenciamento dos estudantes negros bolsistas em escolas particulares. Quem lê minhas narrativas, pode até estar se indagando, mais onde estavam os outros corpos pretos? Para Souza (2021) é paradoxal a identidade do negro enquanto individuo e concomitantemente com seus pares, “as inúmeras barreiras à conquista da ascensão social encontradas pelo negro contribuíram para ampliar o fosso que separava de sua identidade enquanto indivíduo e enquanto grupo”. Por tanto, falar de mim, pode representar dores coletivas, mas minhas dores não podem ser representativas ou representantes das vivências dolorosas de outros corpos pretos.

## **5 Repelente de aliado, você é uma preta raivosa: reflexões para além de uma preta raivosa**

Na infância somos estimulados a explorar os diferentes riscadores para desenvolver principalmente a consciência para a escrita. Chegando ao fim deste deste com identidade narrativa de carácter (auto)biográfico, me coloco a refletir, será que nos contextos formativos o corpo preto pode falar sobre si e externalizar suas dores? O título de “preta raivosa, repelente de aliados”, foi me dado em uma live, quando ao narrar os percalços de um corpo

preto em uma sociedade colonizada, descobri dentro da academia (universidade) quem (corpo preto) que chora suas dores, precisa que as lágrimas sejam as mais doces possíveis, afinal, devemos nossa existência aos nossos “doutores” aliados, salvadores das pautas dos pretos.

Minha trajetória, enquanto corpo preto em um contexto social, profissional e educacional com fortes influências hegemônicas, é repelente, é excludente, é ofensiva, é repulsiva, é ultrajante, dentre tantos outros estereótipos que me foram herdados pelo simples fato de falar de mim e narrar as minhas dores frente ao racismo. O constrangimento pedagógico é minha armadura frente às amarras do racismo e a reprodução do mesmo.

Como dói ser mulher preta no nortão de Mato Grosso, como dói ser professora preta no nortão de Mato Grosso, como dói não ser livre para chorar minhas dores no norte de Mato Grosso, como dói sofrer racismos no nortão de Mato Grosso e não poder denunciar os criminosos. E para finalizar, eles cometem o crime e a condenada sou eu.

## Referências

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FERREIRA, Márcia Santos (org). **Perspectivas epistêmico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Curitiba: CRV, 2016.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. Reflexões sobre os fundamentos do método (auto)biográfico: inventando relações. In: BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FERREIRA, Márcia Santos (org). **Perspectivas epistêmico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Curitiba: CRV, 2016.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de Formação e de Trans-Formação. In: NÓVOA, António. **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995, p. 111 - 140.

Oliveira, V. M. de, & Satriano, C. R. (2018). **Narrativa autobiográfica do próprio pesquisador como fonte e ferramenta de pesquisa**. *Linhas Críticas*, 23(51), 369–386. <https://doi.org/10.26512/lc.v23i51.8231>

SANTOS, J. M. O.; ESTEVAM, R. A.; MARTINS, T. de M. PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA. **Ensaios Pedagógicos**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. p.45–53, 2018. Disponível em: <https://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/64>. Acesso em: 27 abr. 2024.

SILVA, Joice Ribeiro da. A menina preta na educação infantil. In. **Escritas Reflexivas: concepções, pensamentos e ideias**. Luiz Eduardo Paulino da Silva (Org.). São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. p. 39 - 45.

WIERCINSKI, G. PESQUISA AUTO-BIOGRÁFICA: uma introdução metodológica. **Salão do Conhecimento**, [S. l.], v. 2, n. 01, 2014. Disponível em: <https://www.publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaconhecimento/article/view/3474>. Acesso em: 27 abr. 2024.



## RAÍZES AFRO-INDÍGENAS NAS FESTAS TRADICIONAIS DE POCONÉ-MT

GT 15: Relações Raciais e Educação

**Trabalho completo**

Cleusa Albilia de ALMEIDA

Docente da rede Federal - IFMT - campus São Vicente. E-mail: albilialmeida@ifmt.edu.br

Cristóvão Domingos de ALMEIDA

Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT. E-mail: cristovaoalmeida@gmail.com

Lucas Henrique de ALMEIDA

Técnico da rede Federal - IFMT - campus Lucas do Rio Verde. E-mail: lucas.almeida@ifmt.edu.br

Geni Conceição Figueiredo ZACARKIM

Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT. E-mail: genicfz@gmail.com

### Resumo

Este artigo apresenta uma proposta de levantamento histórico e cultural em uma comunidade rural do município de Poconé, localizado a 110 km de Cuiabá, no estado de Mato Grosso. O estudo busca documentar e preservar tradições transmitidas entre gerações, que desempenham papel fundamental na identidade e na memória cultural da região. A iniciativa prevê a sistematização desse patrimônio imaterial em formato de livro, de modo a valorizar e difundir os saberes locais, assegurando sua continuidade para as futuras gerações. Além de constituir um legado para os próprios moradores, o registro permitirá que pessoas externas à comunidade do Barreirinho possam compreender a relevância sociocultural dessas práticas tradicionais.

Palavras-chave: Patrimônio imaterial. Raízes. Ancestralidade.

### 1 Introdução

O município de Poconé, localizado a 110 km de Cuiabá, no estado de Mato Grosso, possui uma rica tradição cultural marcada pela preservação de festas religiosas e comunitárias que atravessam gerações. Nessas celebrações, manifestam-se práticas de fé, devoção e sociabilidade, além de expressões ligadas à culinária, à música e aos rituais, que constituem elementos fundamentais da identidade regional.

Entre as festas pesquisadas, destacam-se a Festa de São Gonçalo e a Festa de Santa Luzia, realizadas na comunidade rural de Santa Filomena, ambas caracterizadas pela forte religiosidade e pela preservação de cânticos, danças e pratos típicos. Também merece atenção a Festa de São Sebastião, celebrada nas comunidades do Barreirinho e do Rodeio, que se consolidou como um importante marco de fé e resistência cultural no calendário local.

Essas festividades, além de reforçarem os laços comunitários, evidenciam a presença e a permanência de raízes afro e indígenas nas práticas cotidianas e rituais das comunidades rurais de Poconé. Ao documentar tais expressões, busca-se não apenas salvaguardar a memória coletiva, mas também valorizar e difundir saberes que constituem o patrimônio cultural imaterial da região, sobretudo as interferências que ocorrem na preparação e organização dos espaços culinários de cada festa tradicional.

### **Mulheres que inspiram e lideram em sua charias<sup>1</sup>**

A presença das raízes afro e indígenas nas festas tradicionais das comunidades rurais de Poconé-MT revela-se tanto nos alimentos quanto nas formas de organização social e espiritual. A mandioca, base alimentar dos povos originários, e a banana-da-terra, amplamente utilizada nas cozinhas afrodescendentes, são exemplos de como saberes culinários foram transmitidos e ressignificados ao longo do tempo. Esses ingredientes não apenas sustentam o corpo, mas também reafirmam práticas de resistência cultural e modos de vida pautados na ancestralidade.

Outros elementos do cotidiano reforçam essa herança. As charias, locais destinados à guarda dos alimentos preparados, e os fogões construídos com tacuru — barro que se forma nos pastos — evidenciam a criatividade e o conhecimento tradicional sobre os recursos naturais. O manejo da lenha, o preparo de caldos e a centralidade da partilha coletiva apontam para um sistema cultural enraizado em formas comunitárias de viver, em que a alimentação ultrapassa a dimensão material para assumir caráter ritual e simbólico.

O papel das mulheres como líderes nesses espaços, especialmente no planejamento, preparo e condução das celebrações, remete tanto às tradições das aldeias indígenas quanto à dinâmica das comunidades quilombolas, onde a coletividade e a cooperação orientam as práticas sociais. Conforme argumenta Lélia Gonzalez (1988), a cultura afro-brasileira, em diálogo com os saberes indígenas, constitui um campo de resistência e de produção de identidade.

A cultura negra no Brasil não é uma simples sobrevivência ou resquício do passado africano, mas sim um campo de resistência ativa e de produção de novas identidades, em constante diálogo com os saberes indígenas e populares.” (GONZALEZ, 1988, p. 75)

---

<sup>1</sup> Local em que são colocados a produção alimentar que abastece os dias das festas tradicionais.

Do mesmo modo, autoras como Sueli Carneiro (2003) e Conceição Evaristo (2017) reforçam a importância da memória e da oralidade na transmissão desses conhecimentos, que, ao serem registrados, ganham novas possibilidades de valorização.

Para Carneiro quando remete à identidade, ele defende que:

A construção da identidade negra se dá, sobretudo, a partir da luta contra a negação de nossa humanidade. É nesse processo que a memória, a oralidade e as tradições comunitárias assumem papel central na produção do conhecimento e na resistência ao racismo.” (CARNEIRO, 2003, p. 117).

Já para autora Conceição Evaristo, o seu entendimento de escrevivência remete a:

A escrevivência não pode ser lida como histórias para ninar os da casa grande, mas sim como testemunho de uma existência que resiste, narra e se inscreve na memória coletiva do povo negro.” (EVARISTO, 2017, p. 46).

Assim, compreender as festas de São Gonçalo, Santa Luzia e São Sebastião a partir dessa perspectiva implica reconhecer que elas não se limitam a eventos religiosos, mas configuram espaços de memória, resistência e pertencimento. Inspiradas nas tradições afro-indígenas, essas práticas reafirmam a continuidade histórica de um povo que, apesar das pressões da modernidade, preserva em seus gestos, alimentos e formas de organização a marca viva de sua ancestralidade.

## **2 Discussões teóricas entre festeiros e suas funções na realização das festas tradicionais**

As festas tradicionais de Poconé revelam uma complexa rede de funções desempenhadas pelos festeiros, cujo trabalho coletivo garante a realização dos rituais. Cada cargo possui responsabilidades específicas que ultrapassam a dimensão organizativa e alcançam sentidos simbólicos e espirituais. O rei, ao prover as carnes, e a rainha, ao ofertar os doces, cumprem promessas de devoção que se ligam tanto à fé cristã quanto à ancestralidade afro-indígena. A asfera da bandeira, encarregada de conduzir o estandarte sagrado e as bebidas, representa a materialização da fé em movimento, enquanto o capitão, ao erguer o

mastro, assegura a visibilidade do santo em meio à comunidade. Juíza e juiz, responsáveis respectivamente pelo ramallete e pela cruz, carregam em seus gestos o simbolismo da oferta e da continuidade dos vínculos espirituais.

À luz das contribuições de autoras negras como Lélia Gonzalez (1988), Sueli Carneiro (2003) e Beatriz Nascimento (1985), tais práticas podem ser compreendidas como formas de resistência cultural e de reinvenção identitária. Gonzalez destaca a noção de amefricanidade, que evidencia a confluência de matrizes africanas e indígenas na formação cultural brasileira, dimensão claramente presente no modo como os festeiros organizam a vida comunitária. Carneiro, ao discutir a centralidade da mulher negra na manutenção da cultura, ilumina o protagonismo feminino na condução das festas, sobretudo no papel das rainhas e juízas. Já Nascimento ressalta a importância do quilombo como espaço de organização coletiva, elemento que se aproxima do modo como os festeiros distribuem funções e responsabilidades em prol de um bem comum.

Os hinos entoados em honra a São Gonçalo, Santa Luzia e São Sebastião também ocupam papel central na transmissão da memória e da fé. Mais do que simples cantos religiosos, os hinos reforçam a oralidade como prática pedagógica e política, garantindo a permanência de tradições que atravessam gerações. Como observa Conceição Evaristo (2017), a oralidade e a memória coletiva constituem uma forma de escrevivência, na qual a vida comunitária se inscreve na narrativa e se perpetua por meio da palavra cantada.

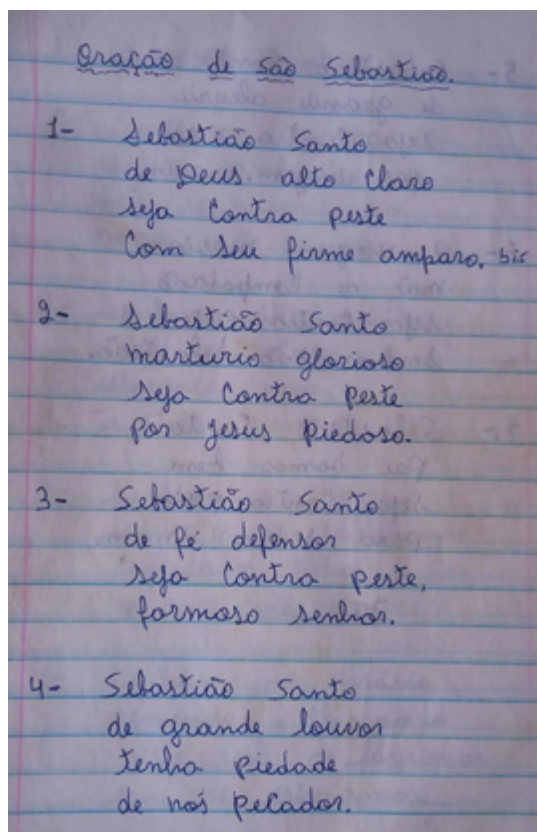
Segue um trecho da oração de São Sebastião, que foi criada pelos cururueiros, em sua grande maioria homens que desafiam com rimas, traduzindo a fé do povo e da cultura que receberam de seus antepassados:

[...] Sebastião santo  
De Deus alto claro  
Seja contra peste  
Com seu firme amparo  
Sebastião Santo  
Martírio glorioso  
Seja contra peste  
Por Jesus piedoso  
Sebastião Santo  
De fé defensor  
Seja contra peste

Formoso senhor [...]

(Trecho retirado do caderno de orações - de modo manuscrito pelo mais jovens)

Figura 1 - Letra da Oração de São Sebastião



Fonte: Acervo de pesquisa - registro de 2025.

Cabe ressaltar que esses hinos, orações, são entoados por todos os festeiros e devotos de São Sebastião, e cada festeiro realiza suas funções de entrega de coroa, de ramalhetes, velhas, cruz, bandeira conforme o capelão, termo usado para os que conduzem a oração cantada, desse modo esses aspectos remetem às ancestralidades tanto de elementos indígenas como de aspectos afro-brasileiros.

Assim, a análise das funções dos festeiros e dos hinos revela que as festas de Poconé não se restringem a rituais de devoção católica, mas configuram espaços de resistência, memória e identidade. Nelas, o trabalho coletivo, a liderança feminina, a oralidade e a ancestralidade se entrelaçam, reafirmando a presença viva das raízes afro e indígenas no cotidiano das comunidades rurais.

### 3 O caminho metodológico entre uma prece e uma atividade festiva

O percurso metodológico desta pesquisa fundamenta-se na abordagem qualitativa de caráter etnográfico, que, conforme Geertz (1989), privilegia a interpretação densa dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas práticas culturais. A investigação centrou-se na observação participante, na escuta das narrativas orais e no registro sistemático dos rituais e práticas comunitárias, entendendo, como aponta Clifford (2002), que o trabalho de campo se constitui em espaço de diálogo e negociação de sentidos entre pesquisador e comunidade.

Esse posicionamento metodológico ganha maior densidade quando articulado às contribuições de autoras e autores negros que refletem sobre memória e ancestralidade como formas de resistência. Lélia Gonzalez (1988) enfatiza a importância de reconhecer a *amefricanidade* como chave interpretativa para compreender as práticas culturais que emergem da confluência afro-indígena. Sueli Carneiro (2003), por sua vez, defende a centralidade da experiência e da fala dos sujeitos historicamente subalternizados como fundamento epistemológico. Nesse mesmo sentido, Conceição Evaristo (2017) propõe a noção de escrevivência para valorizar a oralidade e as narrativas comunitárias como registros legítimos de conhecimento.

Assim, o uso da etnografia nesta pesquisa não se limita a uma técnica de coleta de dados, mas assume um caráter político e epistêmico, ao reconhecer a legitimidade dos saberes locais, das memórias transmitidas pela oralidade e da espiritualidade que permeia as festas tradicionais de Poconé-MT.

A coleta de dados ocorreu em três celebrações religiosas realizadas no município de Poconé-MT: a Festa de São Gonçalo e a Festa de Santa Luzia, na comunidade de Santa Filomena, e a Festa de São Sebastião, nas comunidades do Barreirinho e do Rodeio. Nessas ocasiões, foram observados e registrados não apenas os alimentos, mas também os elementos que antecedem e organizam o momento da partilha alimentar, como as rezas cantadas, as promessas feitas aos santos e a escolha dos festeiros, seja por sorteio, seja por iniciativa de fé.

A pesquisa evidenciou ainda a relevância do coletivo na condução das festas. Cada participante desempenha funções específicas: o rei é responsável pela coroa e pelo fornecimento das carnes; a rainha organiza e faz os doces para doação depois das refeições para os presentes; a asfera da bandeira conduz o estandarte do santo e provê as bebidas; o capitão é encarregado do mastro que sustenta a bandeira; a juíza se responsabiliza pelo ramallete oferecido ao santo e pela preparação de licores e outros ingredientes da alimentação; enquanto o juiz responde pela cruz e pelo provimento de bebidas. Essa divisão

de responsabilidades, marcada pela cooperação e solidariedade, aproxima-se tanto da lógica organizativa dos quilombos quanto das aldeias indígenas, nas quais o trabalho comunitário sustenta a vida coletiva.

Do ponto de vista teórico, tal organização revela a centralidade da espiritualidade, da reciprocidade e do compartilhamento como princípios estruturantes da vida comunitária. Esses elementos antecedem e sustentam a culinária festiva, que se torna não apenas um ato de alimentação, mas uma expressão de fé, resistência e continuidade cultural. O estudo, portanto, adota uma perspectiva que entende a alimentação como parte de um sistema cultural mais amplo, em que rezas, promessas e responsabilidades coletivas se articulam para reafirmar identidades afro-indígenas no território rural de Poconé.

## 5 Conclusões e reflexões

A pesquisa realizada nas comunidades rurais de Poconé-MT evidenciou que as festas tradicionais de São Gonçalo, Santa Luzia e São Sebastião constituem espaços privilegiados de resistência cultural e de preservação da memória coletiva. Ao documentar elementos como a organização dos festeiros, as rezas cantadas, os hinos e os alimentos preparados, foi possível compreender que a culinária não se apresenta de forma isolada, mas integrada a um sistema cultural mais amplo, no qual a fé, a oralidade e a cooperação comunitária se entrelaçam.

As análises fundamentadas nas contribuições de autoras negras, como Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, Beatriz Nascimento e Conceição Evaristo, possibilitaram reconhecer a presença viva das raízes afro e indígenas que sustentam tais celebrações. Essas referências teóricas iluminaram aspectos como a centralidade das mulheres na condução das festas, a dimensão quilombola da organização coletiva e a força da oralidade como instrumento de transmissão cultural.

Conclui-se que registrar e valorizar essas práticas é essencial não apenas para garantir a continuidade das tradições locais, mas também para promover o reconhecimento do patrimônio cultural imaterial de comunidades que, mesmo diante de transformações sociais e econômicas, mantêm-se firmes em seus modos de vida e celebração. O livro resultante desta pesquisa busca, assim, constituir-se em legado para as gerações futuras, fortalecendo o vínculo entre memória, identidade e resistência.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 12 mai. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 12 mai. 2025.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2003.

EVARISTO, Conceição. **Escrevivências: identidade, gênero e memória na literatura afro-brasileira**. Belo Horizonte: Nandyala, 2017.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Organização de Flavia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020 [1988].

NASCIMENTO, Beatriz. **Quilombola e intelectual: possibilidade nos dias da destruição**. Organização de Alex Ratts. São Paulo: Instituto Kuanza, 2006 [1985].

CLIFFORD, James. **The Predicament of Culture: Twentieth-Century Ethnography, Literature, and Art**. Cambridge: Harvard University Press, 2002.

GEERTZ, Clifford. **The Interpretation of Cultures**. New York: Basic Books, 1973.



## REFLEXÕES SOBRE AS PROFESSORAS NEGRA NA EDUCAÇÃO: IMPLICAÇÃO NA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

GT 15: Relações raciais e educação

### Trabalho completo

**Marinete Alessandra da Silva PINTO**

(Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino/IFMT).

E-mail: marinetealessandra.sp@gmail.com

**Vinicius de SOUZA**

(Mestrando do Programa de Pós-graduação em Ensino/IFMT).

E-mail: viniussouza\_xaps@hotmail.com

**Karinne Naves FAGUNDES**

(Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino/IFMT).

E-mail: karinnenavesfagundes@gmail.com

**Maria Auxiliadora de Almeida ARRUDA**

(Docente da Programa de Pós-graduação em Ensino/IFMT).

E-mail: maria.auxiliadora@ifmt.edu.br

**Fábio MARIANI**

(Docente da Programa de Pós-graduação em Ensino/IFMT).

E-mail: fabio.mariani@ifmt.edu.br

### Resumo

Este trabalho tem por objetivo fazer uma reflexão teórica sobre as professoras negras na educação e a educação antirracista. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa e bibliográfica sobre a trajetória de professoras negras na educação correlação com a educação antirracista, a partir da análise da obra de bell hooks (Ensinando a transgredir), Patricia Hill Collins (Interseccionalidade) e Nilma Gomes (O movimento negro educador). Os resultados indicam que a trajetória das mulheres negras tem sido mantida pela exclusão, mas elas têm resistido e deixado as suas marcas na educação.

Palavras-chave: Negras. Educação. Antirracismo.

### 1 Introdução

Ao abordar a trajetória de mulheres negras na educação é necessário entender a interseccionalidade que atravessa a vida dessas mulheres. A interseccionalidade, segundo Collins e Bilge (2021), não se limita a descrever múltiplas formas de desigualdade, mas propõe um olhar analítico capaz de compreender as dinâmicas estruturais que produzem e sustentam

tais desigualdades. Elas afirmam que “é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas” (Collins; Bilge, 2021, p.16).

Para bell hooks (2013), pensar a interseccionalidade é reconhecer que raça, gênero e classe não podem ser analisados de forma isolada, pois se entrecruzam na produção das desigualdades. Ela coloca que a mudança de paradigma na sala de aula poderia transformar os padrões de dominação. “O multiculturalismo obriga os educadores a reconhecer as estreitas fronteiras que moldaram o modo como o conhecimento é partilhado” (hooks, 2013, p.63).

Sueli Carneiro (2023), denuncia que o racismo, quando atravessado pelo sexismo, constitui um dispositivo de poder que desumaniza as mulheres negras e reforça hierarquias sociais, “o racismo tem várias dimensões, ele tem essa dimensão da subalternização, dessa opressão, da exploração do trabalho, da exploração da mulher” (Carneiro, 2023, p.163). A autora revela ainda que compreender a interseccionalidade significa desvelar essas formas de opressão e, ao mesmo tempo, valorizar a política das mulheres negras.

Nessa direção, este estudo tem por objetivo fazer uma reflexão teórica sobre as professoras negras na educação e a educação antirracista.

## 2 Fundamentação teórica

### 1 As relações interseccionais de poder como raça, gênero, classe.

A interseccionalidade tem sido usada de diversas maneiras para explicar as questões sociais e as desigualdades como a de gênero, raça, sexo e etarismo. Conforme Collins (2021) a interseccionalidade se relaciona e influencia as relações sociais, “A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas” (Collins, 2021, p.16).

Segundo Pereira, no campo dos estudos sociais, a interseccionalidade foi formalizada pela jurista afro-americana Kimberlé Crenshaw, em 1989, como crítica à limitação de análises que tratam raça e gênero como categorias estanques. Pereira destaca “que o conceito da interseccionalidade teve origem em preocupações quanto à inclusão de grupos invisibilizados e excluídos” (Pereira, 2021, p.3). Nesse sentido, a interseccionalidade propõe uma compreensão relacional e complexa das desigualdades, reconhecendo que sujeitos como as mulheres negras enfrentam opressões que se articulam e se intensificam mutuamente.

Ainda conforme a autora, é pertinente falar da interseccionalidade do ponto de vista dos enfrentamentos com que as mulheres negras passam, pois elas não somente sofrem com o racismo, a trajetória dessas mulheres perpassa pelo sexismo, classe, religião e outras lutas

minoritárias. Ela é utilizada para mencionar as desigualdades e opressões, mas também à construção de identidade coletivas, solidárias e políticas. Como analisa Pereira, “atualmente, a “interseccionalidade” é utilizada para referir-se não apenas a desigualdades e opressões, mas também à construção de identidades coletivas, laços de solidariedade entre grupos e aos ativismos políticos mobilizados em oposição a processos de subordinação” (Pereira, 2021, p.4).

Trata-se de uma perspectiva que não apenas denuncia os sistemas de dominação, mas também potencializa a construção de identidades coletivas, redes de solidariedade e formas de resistência política. “A ideia sugerida soma-se a possibilidades já existentes de uso da interseccionalidade como dispositivo heurístico para a investigação comprometida com o enfrentamento a situações de injustiça social” (Pereira, 2021, p.3) a interseccionalidade é o conceito para analisar desigualdades quanto para fortalecer ativismos e ações emancipatórias.

A pesquisa de Jaqueline Santos e Suelaine Carneiro (2024) sobre enfrentar o racismo e o sexismo para a reconstrução da política educacional em uma perspectiva interseccional: a proposta das mulheres negras, nos mostra o crescimento feminino na educação, mas que ainda enfrenta a desvalorização no tipo de trabalho e salário.

Ao longo das últimas décadas, as mulheres negras compõem o grupo que mais avançou em termos de indicadores educacionais, apesar de ainda não terem alcançado as taxas de escolaridade daqueles que compõem o topo da pirâmide social brasileira, ou seja, os homens brancos (Santos; Carneiro, 2025, p.7).

Santos e Carneiro (2024), traz em outras análises o crescimento acadêmico da mulher negra, até mesmo no período pandêmico, porém, elas destacam o enfrentamento racial, de gênero e classe que afetam essas mulheres desde da sua infância, a qual não é uma peculiaridade brasileira, mas que deve ser tratada dentro das normas legais com políticas públicas e humanidade.

Para entender melhor a prática identitária, é preciso conhecer os estereótipos raciais, de gênero e de classe que desumanizam a imagem e a existência de mulheres negras, tornando-as desmerecedoras de afeto, proteção, dedicação e atenção. Essa opressão é de fato um trunfo para a sociedade segregadora, a qual faz parte da realidade de cada mulher negra. Segundo Santos e Carneiro (2024), “é preciso evidenciar essa realidade e dar atenção às experiências escolares de meninas negras se quisermos enfrentar as bases das desigualdades na sociedade brasileira” (Santos; Carneiro, 2024, p. 8).

Nilma Lino Gomes afirma que o conceito de racismo surgiu a partir da compreensão de que ele não é apenas uma prática individual, mas um sistema que estrutura a sociedade brasileira. Ela ressalta que a escola não é neutra e que o racismo se manifesta de forma histórica,

cultural e política, sustentando desigualdades e negando humanidade à população negra. “O racismo e a discriminação racial, que fazem parte da sociedade brasileira, estão presentes na escola, na relação entre os educadores e entre professores e alunos” (Gomes, 1994, p.51).

A compreensão das relações interseccionais exige reconhecer que as opressões não se apresentam de forma isolada, mas entrelaçadas em um conjunto de experiências sociais, históricas e culturais. Nesse sentido, hooks (2013) nos lembra que nenhuma educação é neutra politicamente e que as mulheres negras ocupam um lugar singular na luta contra o sexismo, o racismo e o classismo, salienta que “tivemos de enfrentar e vencer a vontade avassaladora de muitos presentes de negar a política do racismo, do sexismo do heterossexismo, que é o que ensinamos e como ensinamos” (hooks, 2013, p.53). Esse lugar, embora marcado por dores e exclusões, também se transforma em espaço de resistência e de criação de saberes, porque, como afirma a autora, a marginalidade pode ser reinventada como um território de potência e liberdade.

No Brasil, Sueli Carneiro (2023) aprofunda esse debate ao apontar que o racismo, ao articular-se com o sexismo, instaura um dispositivo de poder que desumaniza e silencia as mulheres negras. Ela afirma que “A sustentação do ideário racista depende de sua capacidade de naturalizar a sua concepção sobre o Outro” (Carneiro, 2003, p.20). Para a autora, é desse silenciamento imposto que se revela a potência política das mulheres negras em reivindicar a centralidade de suas vozes e a questionar uma ordem social excludente.

Nilma Lino Gomes (2017), mostra que as desigualdades vividas pelas mulheres negras não são casuais, elas estão enraizadas em um sistema estrutural que organiza as hierarquias raciais e de gênero no Brasil. O pensar internacionalmente da Gomes (2017), é pensar também em práticas de transformação através dos movimentos negros, é esse movimento que muda a educação, a política, a cultura, que articulam os saberes negros e reconheçam a contribuição das mulheres negras na construção de um país mais justo e, portanto, de uma educação democrática. A autora ressalta que “o racismo insidioso, ambíguo, que se afirma via sua própria negação e que está cristalizado na estrutura de nossa sociedade” (Gomes, 2017, p. 51).

A apresentação do pensamento e reflexões de hooks, Carneiro e Gomes nos mostram que as relações interseccionais, estão relacionadas as opressões, mas que também se constituem em um campo para organização e articulação de resistências e produção de políticas que possam contribuir na luta contra o racismo que tensiona as estruturas historicamente excludentes.

Nesse sentido a intersecção perpassa pelos processos históricos e sociais, marcando a luta das mulheres negras na ocupação dos espaços, que antes eram destinados a pessoas brancas ou embranquecidas. Ainda tem muito a conquistar e a escola passa a ser essencial na luta contra

essas desigualdades raciais e sociais. Como afirma Carneiro, “a compreensão das múltiplas opressões em sociedades multirraciais de passado colonial e presente neoliberal requer atenção à raça, à classe, ao gênero” (Carneiro, 2003, p.354).

## 2 As professoras negras na gestão escolar

A vida das mulheres negras no Brasil é atravessada pelo processo histórico no qual nos remete a trajetória feminina neste país. Ao longo dos séculos a presença feminina foi ocupando os espaços fora de casa, dos cuidados, da reclusão por ser mulher, as mulheres negras no Brasil, também precisaram mostrar a sua força para além desses cuidados e da invisibilidade que lhes foi imposta por serem negras. Desde o período colonial, essas mulheres trabalhavam duramente para atender os anseios dos seus senhores e os cuidados de suas sinhás. “As mulheres negras tiveram uma experiência histórica diferenciada que o discurso clássico sobre a opressão da mulher não tem reconhecido” (Carneiro, 2023, p.01).

É importante destacar que dentro da trajetória de sua história, as mulheres negras vêm sofrendo enfrentamentos daquilo que a filósofa Sueli Carneiro denomina de epistemicídio, segundo a autora “o epistemicídio se realiza através de múltiplas ações que se articulam e se retroalimentam, relacionando-se tanto com o acesso e/ou a permanência no sistema educacional, como com o rebaixamento da capacidade cognitiva do alunado negro” (Carneiro, 2023, p. 103), e, é através da negação sistemática de seus saberes, de suas vozes e de suas existências como produtoras legítimas de conhecimento. A negação se manifesta tanto no currículo quanto nas práticas pedagógicas, que seguem arraigadas por uma lógica eurocêntrica que naturaliza a branquitude como norma e invisibiliza as epistemologias negras.

A presença de professoras negras na gestão escolar é importante para que se possa fazer uma reflexão sobre os limites e as possibilidades da educação enquanto instrumento de transformação social. Suas trajetórias revelam enfrentamentos ao racismo institucional, ao sexismo e às desigualdades de classe. No entanto, também revelam práticas de resistência, produção de saberes e reinvenção de espaços escolares a partir de uma perspectiva interseccional e antirracista.

Socialmente a escola é vista como um espaço ocupado por lideranças de pessoas brancas, isso se dá devido a historicidade da educação no Brasil apresentar influências europeias, as professoras negras, muitas vezes marginalizadas dos espaços de poder nas escolas públicas desafiam a lógica de uma gestão escolar marcada pela branquitude e pelo patriarcado. Sueli Carneiro (2023, p.13) denuncia que “as pessoas negras são anuladas enquanto sujeitos do conhecimento e inferiorizadas intelectualmente”, e nesse sentido, a ascensão de mulheres

negras à gestão escolar não é apenas uma conquista individual, mas uma ruptura com esse dispositivo excludente.

A atuação das gestoras é marcada por uma perspectiva que valoriza o cuidado, a escuta ativa, a mediação de conflitos e a promoção de uma educação que reconheça a diversidade étnico-racial da comunidade escolar. É importante que tanto elas como todo o corpo de professores sejam responsáveis por implementar políticas de educação antirracista e assegurar o cumprimento da Lei 10.639/2003 alterada pela Lei 11.645/2008, que inclui no currículo o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. A gestão escolar, sob sua liderança, passa a ser compreendida como prática política, que confronta desigualdades e propõe novas formas de organizar o espaço educativo.

“Para abordar a desigualdade social, as mulheres negras usaram a interseccionalidade como ferramenta analítica em resposta a esses desafios” (Collins, 2021, p.19). É a partir dessa vivência encarnada e crítica que muitas professoras negras constroem práticas pedagógicas que desafiam o currículo eurocêntrico e valorizam os saberes oriundos das comunidades negras, atuando como pontes entre a escola e os territórios periféricos que representam.

A presença dessas mulheres negras na gestão, além de subverter o imaginário que associa autoridade e competência à figura masculina branca, oferece um referencial simbólico poderoso para as juventudes negras. Nesse sentido, gestoras negras atuam também como símbolos de possibilidade, contribuindo para a construção de subjetividades negras mais autônomas e fortalecidas. Como afirma Carneiro, “a unidade na luta das mulheres em nossas sociedades não depende apenas da nossa capacidade de superar as desigualdades geradas pela histórica hegemonia masculina, mas exige, também, a superação de ideologias complementares desse sistema de opressão” (Carneiro, 2023, p.2).

No entanto, as conquistas dessas mulheres são frequentemente atravessadas por invisibilização, sobrecargas e resistência institucional. Seus modos de gerir, muitas vezes baseados na coletividade, no cuidado e na escuta, são deslegitimadoras frente aos modelos hegemônicos de gestão autoritária e tecnocrática. A crítica de Collins (2021) é pertinente nesse ponto: “As mulheres negras desafiaram essas interconexões históricas entre ideias de raça e projeto de construção de nação do Brasil como cenário de apagamento das mulheres afro-brasileiras” (Collins, 2021, p.40).

Assim, refletir sobre as professoras negras na gestão escolar é reconhecer sua importância na transformação, mas também os obstáculos estruturais que ainda persistem. É compreender que sua presença na gestão das escolas representa um avanço civilizatório, mas

que precisa ser sustentado por políticas públicas de valorização, formação continuada e combate ao racismo institucional.

Ao se pensar na presença de mulheres negras na posição de poder dentro do espaço escolar, a interseccionalidade se torna um instrumento essencial para compreender as barreiras estruturais enfrentadas por essas profissionais. Elas não vivenciam o racismo, o sexismo ou a desigualdade de classe de forma separada, ao contrário, esses marcadores incidem simultaneamente sobre seus corpos, trajetórias e práticas pedagógicas. Além de lidarem com o desafio de liderar instituições escolares, essas mulheres carregam consigo as marcas de exclusão histórica e, ao mesmo tempo, constroem caminhos de resistência, cuidado e transformação no cotidiano escolar. Portanto, adotar uma perspectiva interseccional é fundamental para reconhecer tanto as violências enfrentadas quanto a potência política e pedagógica que emerge da atuação de gestoras negras no espaço escolar.

### 3 Metodologia

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa e bibliográfica sobre a trajetória de professoras negras na educação em correlação com a educação antirracista, a partir da análise da obra de bell hooks (Ensinando a transgredir), Sueli Carneiro (Dispositivo da racionalidade), Patricia Hill Collins (Interseccionalidade) e Nilma Lino Gomes (O movimento negro educador). Essas obras destacam as seguintes contribuições: bell hooks propõe a educação como prática libertadora, inspirada em Paulo Freire, mas incorporando fortemente questões de raça, gênero e classe.

Sueli Carneiro traz o dispositivo da racialidade entendido como um conjunto de práticas, discursos e instituições que sustentam a hierarquia racial e naturalizam a branquitude como universal, ao mesmo tempo em que inferiorizam e subalternizam as populações negras. Patricia Hill Collins aprofunda a noção de interseccionalidade como ferramenta analítica e prática política e Nilma Lino Gomes apresenta o movimento negro como sujeito pedagógico e político, que historicamente produziu conhecimentos e práticas educativas fora dos espaços escolares tradicionais.

### 4 Resultado e discussão

Os resultados evidenciam que a trajetória das mulheres negras na educação tem sido marcada pela exclusão. No entanto, ao longo desse processo, elas resistiram e deixaram suas

marcas, reafirmando-se como sujeitos fundamentais na construção de saberes e práticas educativas.

A produção de bell hooks, Sueli Carneiro, Patricia Hill Collins e Nilma Lino Gomes constitui um referencial indispensável para pensar uma educação crítica, antirracista e comprometida com a transformação social. Embora partam de contextos distintos, suas obras se encontram no propósito de denunciar os mecanismos de opressão e, ao mesmo tempo, propor caminhos de resistência e emancipação.

Em *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*, bell hooks (2013) defende uma pedagogia engajada, inspirada em Paulo Freire, mas ampliada pela centralidade das questões de gênero, raça e classe. Para a autora, a sala de aula deve ser compreendida como espaço político e afetivo, onde ensinar significa criar condições para que estudantes se tornem sujeitos críticos e autônomos. Ao propor a educação como prática libertadora, hooks rompe com a lógica da neutralidade e valoriza as experiências de vida como elementos constitutivos do processo de aprendizagem.

Já Sueli Carneiro (2003), ao formular o conceito de “dispositivo da racialidade”, evidencia que o racismo, no contexto brasileiro, não se limita a práticas discriminatórias isoladas, mas se estrutura como um sistema que organiza discursos, instituições e relações sociais. O dispositivo opera tanto de forma material, restringindo o acesso de pessoas negras a direitos e oportunidades, quanto de forma simbólica, pela negação da identidade e da memória negra. Sua análise desvela o caráter estrutural e difuso do racismo, além de sua capacidade de se mascarar, sustentando o mito da democracia racial. Carneiro também destaca que esse dispositivo atinge de modo singular as mulheres negras, cuja condição é marcada pela sobreposição de opressões de raça e gênero.

A obra de Patricia Hill Collins (2021), ao consolidar o conceito de interseccionalidade, contribui para compreender justamente essa articulação de diferentes sistemas de dominação (racismo, sexismo, classismo e heteronormatividade) que não atuam de forma isolada, mas interdependente. A interseccionalidade é, portanto, tanto uma categoria analítica quanto uma estratégia política, pois ilumina experiências historicamente invisibilizadas e fortalece a luta por justiça social. Sua perspectiva amplia as possibilidades de análise e de intervenção no campo educacional, ao reconhecer as múltiplas camadas de desigualdade que atravessam estudantes e educadores.

Por sua vez, em *O movimento negro educador*, Nilma Lino Gomes (2017) demonstra que o movimento negro é também um sujeito pedagógico, responsável por produzir saberes, práticas e epistemologias que tensionam e transformam a educação brasileira. A autora

evidência que a luta do movimento negro não se limita à denúncia do racismo, mas resulta em conquistas significativas, como a implementação da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira. Gomes ressalta a importância da memória, da identidade e da representatividade, reforçando que a educação antirracista nasce tanto dentro quanto fora da escola, nos processos coletivos de resistência e produção de conhecimento.

O diálogo entre essas autoras revela convergências importantes. hooks (2013) e Carneiro (2023) destacam a centralidade da sala de aula e da educação formal como espaços de enfrentamento do racismo e do sexismo, ainda que em contextos distintos. Collins fornece a chave analítica da interseccionalidade, que ajuda a compreender a sobreposição de opressões descritas por Carneiro e vividas pelas mulheres negras que também são protagonistas nas reflexões de hooks (2013) e Gomes (2017), que amplia a compreensão da educação ao reconhecer que os saberes produzidos nos movimentos sociais são igualmente legítimos e fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa.

Assim, ao articular as contribuições dessas autoras, torna-se evidente que a luta antirracista na educação exige a valorização das experiências negras, a desconstrução das estruturas de poder que sustentam a desigualdade e a construção de pedagogias comprometidas com a liberdade e a justiça social. Suas obras, em conjunto, constituem não apenas referenciais teóricos, mas também instrumentos políticos e pedagógicos que alimentam a prática educativa e fortalecem os horizontes de emancipação.

## 5 Considerações finais

O resultado dessa pesquisa mostra que as mulheres negras no campo da educação, podem reconhecer, refletir e valorizar as experiências singulares de luta e resistência, essas mulheres se afirmam como produtoras de conhecimento e agentes de transformação na educação antirracista.

Dessa maneira, considerar a atuação e o pensamento das mulheres negras não apenas amplia o debate acadêmico, mas se constitui como condição essencial para o fortalecimento de uma educação democrática, plural e antirracista.

## Referências

- CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo da racialidade** – A construção do outro como não ser como fundamento do ser. Zahar, 2023.
- COLLINS, Paricia Hill e BILGE, Sirma – **Interseccionalidade**, tradução Rane Souza – Boitempo, 2021.
- GOMES, Nilma Lino - Professoras negras: identidade e memória - **Educ. Rev.**, Belo Horizonte (18/19), 49-58, dez. 1993/ jun. 1994.
- GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.
- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
- LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas - 2. ed.- [Reimpr.]. - Rio de Janeiro: E.P.U. - 2018.
- PEREIRA, Bruna Cristina Jaquetto. A produção intelectual de mulheres negras como teoria social crítica – **Revista Sociedade e Estado**, 2021. Acessado em 08/06/2025.
- PEREIRA, Bruna Cristina Jaquetto – Sobre usos e possibilidades da interseccionalidade. **Civitas, Revista de Ciências Sociais**, 21(3), 2021. Acessada em 10/07/2025.
- SANTOS, Jaqueline e CARNEIRO, Suelaine - Enfrentar o racismo e o sexismo para a reconstrução da política educacional em uma perspectiva interseccional: a proposta das mulheres negras – **Revista Educação e Sociedade**, Campinas – 2024. Acessado em 30/04/2025.



## **(RE) PENSANDO O ENSINO DE LITERATURA SOB UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL: UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA COM CAROLINA MARIA DE JESUS**

GT 15: Relações Raciais e Educação

**Trabalho completo**

Emily Victória Moreno de AMORIM

(Programa de Pós-graduação em Educação/UFR)

emily.moreno@aluno.ufr.edu.br

### **Resumo**

Este trabalho, de ordem qualitativa, aborda considerações teóricas e metodológicas sobre o ensino da literatura afro-brasileira na perspectiva de uma educação decolonial e antirracista. O objetivo é compreender como esse ensino se apresenta como um contraponto às relações de poder estabelecidas no currículo. A pesquisa ainda discute o tema e a questão étnico-racial na escola, com base no relato de uma intervenção na Educação Básica que utilizou a obra *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus, como mecanismo de resistência. O estudo evidencia que o ensino da literatura afro-brasileira tem o potencial de desestabilizar hegemonias curriculares, construindo um currículo que contemple a perspectiva da diferença. Baseia-se em teóricos como Silva (2005), Moreira e Candau (2008), Walsh (2009), Quijano (2000), Bento (2022) e Camilo (2021).

Palavras-chave: Currículo. Literatura. Decolonialidade.

### **1 Introdução**

O presente trabalho propõe uma reflexão sobre o ensino da literatura afro-brasileira sob uma perspectiva decolonial, compreendendo-o como prática pedagógica antirracista e como instrumento de enfrentamento às estruturas hegemônicas do currículo escolar. Trata-se de uma abordagem qualitativa que busca tensionar as relações de poder inscritas na seleção e na legitimação dos saberes, reconhecendo o currículo como território de disputa simbólica, política e epistêmica (Silva, 1999; Moreira; Candau, 2008; Walsh, 2009). Nesse sentido, o ensino da literatura produzida por autores e autoras negros emerge como possibilidade de reconfiguração das narrativas dominantes, rompendo com a colonialidade do saber e promovendo a valorização de outras epistemologias, vozes e estéticas historicamente silenciadas.

Ancorado nos fundamentos da decolonialidade, o trabalho busca compreender como o ensino da literatura pode atuar como um contraponto à hegemonia eurocêntrica, desafiando o cânone e abrindo espaço para epistemes plurais e insurgentes. A escola, enquanto espaço privilegiado de socialização do conhecimento, carrega em seu currículo tanto o potencial de reproduzir desigualdades quanto o de promover a transformação social. Assim, repensar o ensino de literatura sob uma ótica decolonial significa reposicionar o lugar de fala dos sujeitos

historicamente subalternizados, sobretudo o povo negro e indígena, e promover um currículo que reconheça a diferença como potência formativa e não como ausência.

O Currículo de Mato Grosso (2021, p. 73) reforça essa urgência ao afirmar que “o ensino das relações étnico-raciais deve possibilitar o reconhecimento, a valorização e a visibilidade da história, da cultura e das identidades dos povos africanos e afro-brasileiros, de forma transversal, contínua e crítica, contribuindo para uma educação comprometida com a equidade racial e social”. Tal orientação converge com os pressupostos de uma educação decolonial, que visa desestabilizar hierarquias epistêmicas e promover a inclusão de narrativas e saberes marginalizados nos processos formativos.

Dessa forma, este estudo articula teoria e prática ao apresentar uma intervenção pedagógica desenvolvida na Educação Básica, que utilizou a obra *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus, como instrumento de resistência e de reexistência. A análise busca evidenciar como o ensino da literatura afro-brasileira pode contribuir para a construção de um currículo mais justo, plural e emancipatório que, em diálogo com as diretrizes nacionais e do Estado de Mato Grosso, reconhece a escola como espaço de disputa, diálogo e transformação das relações étnico-raciais.

## 2 O Currículo como Território de Disputa: Colonialidade, Racismo e o Silenciamento dos Saberes

Apesar da anulação do sistema escravocrata no Brasil, a distinção racial e o racismo são marcas sociais profundas, ainda muito presentes e vivas em nossa sociedade. Isso ocorre porque a herança colonialista, por meio de teorias racistas importadas da Europa e dos Estados Unidos, não só se apropriou da exploração do trabalho escravo dos povos colonizados, mas também se mantém ligada à dominação da memória e do imaginário dos conquistados, criando estruturas hierarquizantes de classificação social e de diferenciação, entre sujeitos “superiores” e “inferiores” (Oliveira, 2022). As hierarquias de raça e de gênero criadas e institucionalizadas foram fundamentais para a estruturação de um pensamento racista, segregador e colonial no ideário social.

Neste contexto de dominação persistente, o currículo, longe de ser apenas um “catálogo” de conteúdos, representa um dos campos mais férteis no ambiente escolar para a manifestação acentuada de conflitos e divergências ideológicas e conceituais concernentes, principalmente, às relações étnico-raciais. Ele se constitui um território de poder, onde se inscrevem as disputas ideológicas e as relações hierárquicas da sociedade. Na perspectiva pós-estruturalista, o currículo é concebido como discurso (SILVA, 2005), um instrumento que não apenas veicula conhecimento, mas atua, sobretudo, na própria criação e demarcação dos limites do que é

considerado saber válido e legítimo. Podemos dizer que o currículo é, portanto, performativo: pois ele não apenas reflete, mas cria ativamente a realidade social e a produz subjetivamente, definindo o que o sujeito deve ser e o que ele pode se tornar ao operar exclusões ou legitimações de ser e saber.

Por isso, a mesma lógica colonialista e racista que sustenta a natureza desigual do país, e que permitiu aos brancos estipularem o significado de si e do outro, também se manifesta na seleção curricular. Assim, a inclusão ou a exclusão de determinados saberes não é um acaso metodológico, mas uma ação política que estabelece uma hegemonia epistêmica e cultural. Conforme explica Silva (2005), é o conceito de hegemonia que permite ver o campo social como contestado, onde:

os grupos dominantes se veem obrigados a recorrer a um esforço permanente de convencimento ideológico para manter sua dominação. É precisamente através desse esforço de convencimento que a dominação econômica se transforma em hegemonia cultural (Silva, 2005, p. 46).

O currículo, portanto, deve ser analisado à luz da Teoria Pós-Colonialista, que tem por objetivo analisar o complexo das relações de poder entre as diferentes nações que compõem a herança econômica, política e cultural da conquista colonial europeia. Essa teoria demonstra que o mundo contemporâneo só pode ser compreendido se considerarmos todas as consequências da expansão imperial europeia, que remonta ao século XV e se manifesta hoje na exploração econômica e no imperialismo cultural (SILVA, 2005).

Para a teoria pós-colonialista, que busca analisar os impactos diretos do colonialismo, não se pode separar a análise estética de uma análise das relações de poder. A estética corporifica, sempre, alguma forma de poder; não há poética que não seja, ao mesmo tempo, também uma política. Essa perspectiva é fundamental para o campo de Letras, pois busca examinar as obras literárias dominantes como narrativas que constroem o Outro colonial como sujeito subalterno e, em contraposição, valoriza as obras dos grupos colonizados como narrativas de resistência ao olhar e ao poder imperiais (SILVA, 2005).

A partir disso, reitera-se que o currículo é um dos instrumentos centrais desse processo hegemônico. Ao selecionar determinados saberes e silenciar outros, ele contribui para a manutenção de uma determinada ordem social, legitimando visões de mundo específicas e naturalizando determinadas hierarquias culturais. No fazer curricular, essa dominação se manifesta nas estruturas que compõem o processo, no qual se predominam relações de subalternização. Vale ainda ressaltar que essa dominação epistêmica também é sustentada pelo que se pode chamar de Necromemória. Camilo (2021) define o termo como:

remetem ora a um apagamento, ora a uma fetichização de sujeitos negros exclusivamente como escravizados, objetificados e sexualizados no contexto nacional brasileiro, de modo que essa imagem é a que passa a ser objeto inserido na preservação do imaginário social. (Camilo, 2021, p. 3).

Desse modo, a omissão da resistência negra e indígena na historiografia oficial mostra a necessidade de se entender não apenas a memória, mas também a amnésia coletiva, como destaca Cida Bento em sua obra *O pacto da Branquitude* (2022). A autora, referenciando Charles W. Mills, salienta que a ignorância branca está ligada a como a sociedade escolhe o que lembrar e o que esquecer, sendo a falsa crença e os julgamentos incorretos parte dessa abordagem (Bento, 2022, p. 37). O silenciamento das histórias de resistência dos quilombos e de importantes levantes, por exemplo, é uma evidência dessa omissão que busca manter a imagem de suposta democracia racial ou não reconhecer o protagonismo da população negra na história nacional (Bento, 2022). Toni Morrison, em sua obra *A origem dos outros*, que versa sobre as manifestações do racismo na literatura, também vai discutir as motivações dos silenciamentos feitos à população negra e africana, e mais ainda, da hierarquização de raças. Segundo ela, para os brancos, “perder o próprio status de racializado é perder a própria diferença, valorizada e idealizada” (Morrison, 2019, p.14).

Com vistas a desconstruir e ressignificar essas relações étnico-raciais, a concepção de currículo como campo de luta, resistência e oposição, precisa ser (re)pensado pela perspectiva da interculturalidade. Esta é compreendida como ferramenta pedagógica passível de diálogo entre os diversos saberes, a fim de decolonizar o pensamento e enfrentar as tensões para pensar outros sujeitos, de outros lugares e outras concepções de mundo, como propõe Catherine Walsh (2009).

A epistemologia da decolonialidade, seguindo a mesma lógica, surge, então, como um contraponto que tensiona as relações de poder e hegemonia nos currículos, uma vez que amplia as discussões para pensar no reconhecimento da diferença. Decolonizar significa:

[...] partir da desumanização e considerar as lutas dos povos historicamente subalternizados pela existência, para a construção de outros modos de viver, de poder e de saber. Portanto, decolonialidade é visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas (Candau; Oliveira, 2010, p. 24).

Diante disso, faz-se urgentemente necessário o questionamento do chamado "cânone ocidental", reivindicando a inclusão das formas culturais que refletem a experiência de grupos cujas identidades culturais e sociais são marginalizadas pela identidade europeia dominante (Silva, 2005). Pensar a diferença pela ótica decolonial no currículo escolar é delinear a luta dos

povos historicamente postos em condições de subalternidade, incluindo determinadas temáticas e, sobretudo, repensando ações e enfoques a partir de outras perspectivas.

Dessa forma, a discussão curricular implica reconhecer seu papel político e sua potência como espaço de transformação, a exemplo do ensino da literatura negra-brasileira como prática pedagógica decolonial e antirracista, no sentido de descentralizar saberes e contemplar epistemologias de outros sujeitos, possibilitando a emergência de subjetividades que foram historicamente ocultadas e/ou subalternizadas.

### 3 O Giro Decolonial no ensino de Literatura

Como há pouco discutido, se o currículo é concebido como discurso, atuando na criação ativa da realidade social e das subjetividades, torna-se imperativo aplicar uma lente decolonial para analisar as matrizes de poder que performam esse discurso e tensionar sobre a sua hegemonia. Isso porque, no campo literário, o chamado para o questionamento do "cânone ocidental" e a reivindicação da inclusão de formas culturais marginalizadas exigem, em primeiro lugar, um giro decolonial que atinja a raiz estrutural dessa dominação: a Colonialidade do Saber. Esta reivindicação ativa, também chamada de virada decolonial, é definida por Maldonado-Torres (2008) como:

em sua expressão mais básica, busca colocar no centro do debate a questão da colonização como componente constitutivo da modernidade e da descolonização como um conjunto indefinido de estratégias e formas de contestação que propõem uma mudança radical nas atuais formas hegemônicas de poder, ser e saber (Maldonado-Torres, 2008, p. 66).

Nesta perspectiva, Quijano (2000) legitima a mudança radical proposta, pois explica que a persistência do racismo e das hierarquias sociais não é um resquício, mas um padrão de poder ativo. Portanto, a Colonialidade do Saber, braço da Colonialidade do Poder, é o dispositivo que impôs o Eurocentrismo como a única perspectiva válida de produção de conhecimento e estética, absolutizando-o como verdade inquestionável nas mais variadas áreas do conhecimento, inclusive na Literatura. A lógica que estrutura o currículo de literatura é, portanto, eurocêntrica: ela não apenas silenciou vozes não-ocidentais, mas as classificou como não-saber, como "exótico" ou "folclórico", em oposição ao "universal" ocidental. O problema do cânone, à luz de Quijano (2000), para além da ocultação desses saberes, é também o de uma máquina classificatória que estabelece hierarquias de valor e de ser, definindo o que é literário e, conseqüentemente, o que o sujeito leitor deve ser.

Esse confronto à hierarquização performativa do currículo, como antecipado, encontra sua estratégia na pedagogia decolonial de Catherine Walsh (2009). Walsh propõe a Interculturalidade Crítica como um projeto que não se contenta com a mera tolerância multicultural, mas exige a reestruturação das estruturas de poder. No ensino de literatura, a adoção dessa perspectiva significa dismantlar o

discurso hegemônico por meio da desobediência epistêmica, priorizando o diálogo insurgente entre estéticas diversas (indígenas, afro-diaspóricas, periféricas, regionais, etc). O professor, nesse contexto, atua criando as "brechas" no currículo que permitem a emergência e a legitimação de modos de saber e de criar que foram historicamente subalternizados, cumprindo o papel de decolonizar o pensamento e enfrentar as tensões da Necromemória (Camilo, 2021) que o currículo tradicional evidentemente sustenta.

Ainda vale destacar que a efetivação desse currículo decolonial depende, claro que não exclusivamente, mas fundamentalmente do professor como um agente de desconstrução e renegociação de sentidos, alinhado à visão do currículo como um território de poder. Sua atuação é intrinsecamente política, pois ele opera na fronteira onde os discursos se encontram e se tensionam. Neste ponto, bell hooks (2013) oferece a base ética e prática. Embora use o termo "prática da liberdade", sua Pedagogia Engajada alinha-se perfeitamente com a crítica pós-estruturalista, pois foca na desnaturalização de todas as categorias de opressão. hooks enfatiza a necessidade de construir a sala de aula como um espaço de contestação e de pertencimento radical, onde o professor deve abordar, de forma explícita e crítica, as intersecções de raça, classe e gênero. O ensino de literatura, sob essa perspectiva, deve ser um processo que desafia ativamente as narrativas dominantes e permite a redefinição das identidades performadas pela colonialidade do ser, transformando o debate literário em um caminho de ressignificação subjetiva.

Dessa forma, a leitura de literatura no paradigma decolonial passa a ser um ato de intervenção discursiva, onde o estudante é levado a ler criticamente o mundo ao desnaturalizar a matriz hierárquica que define o que é legítimo e o que é subalterno. Os desafios institucionais (currículos engessados, resistência à inovação literária) são, assim, encarados como manifestações diretas do esforço de convencimento ideológico (Silva, 2005) da hegemonia, sendo a autonomia decolonial do professor a principal arma para a renegociação contínua dos discursos no território de poder que é o currículo. Portanto, vale dizer que a literatura não é apenas um "tema" a ser incluído, mas um território de insurgência, de contingência. É por meio dela que se pode descolonizar o saber na escola, oferecendo aos estudantes ferramentas críticas para que compreendam e resistam à colonialidade do ser, que é a experiência de subalternidade imposta pela classificação racial global.

#### 4 (Re) pensando o ensino de Literatura: Quarto de despejo como mecanismo de Resistência os das seções

Em contato com as discussões realizadas, e também levando em conta uma das principais Leis de Reconhecimento da Cultura Afro-Brasileira no país, a Lei 10.639/03, esta pesquisa se fundamenta com base em uma prática de intervenção pedagógica realizada em uma turma de

3º ano do Ensino Médio. A escolha da obra *Quarto de despejo: Diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus, foi estratégica. A autora representa uma voz que o currículo tradicional tentou calar, revelando a colonialidade do ser em sua forma mais crua. Carolina, mulher negra, favelada e catadora de papel, utilizava a escrita não como luxo ou entretenimento, mas como uma ferramenta de denúncia e sobrevivência. Seu diário é uma epistemologia do Sul, um conhecimento gerado na fronteira da exclusão que se opõe diretamente à lógica do necropoder e da estrutura colonial.

A intervenção buscou promover uma educação antirracista e decolonial na disciplina de Literatura, enfrentando a invisibilidade da produção afro-brasileira nos materiais didáticos e reafirmando a necessidade de um currículo que reflita a diversidade étnico-racial brasileira. Para isso, apoiou-se em três estratégias pedagógicas centrais: a análise crítica do material didático, a inserção da literatura afro-brasileira como contraponto e a produção autônoma de um manual digital sobre Carolina Maria de Jesus. Ao problematizar a ausência de autores negros e introduzir *Quarto de despejo* como narrativa de resistência, a ação possibilitou que os estudantes reconhecessem o poder da literatura como instrumento de reexistência e se tornassem protagonistas na construção de saberes outros, tensionando as hegemonias do currículo e promovendo uma prática efetivamente decolonial.

### Metodologia da Intervenção

Como dito, o presente estudo configura-se como um Relato de Experiência/Projeto de Intervenção de natureza qualitativa, centrado na promoção do letramento racial e na valorização das relações étnico-raciais no ensino de Literatura. A intervenção foi realizada na Escola Estadual Major Otávio Pitaluga, Rondonópolis-MT, em uma turma de 3º ano do Ensino Médio, e desenvolvida em duas aulas geminadas de 50 minutos. Ela fazia parte de uma avaliação formativa da disciplina de Gênero e Diversidade, ministrada no curso de Letras - Língua Portuguesa, da Universidade Federal de Rondonópolis - UFR e também integrava o âmbito das atividades práticas do Programa Residência Pedagógica do curso. Como evidenciado, o objetivo principal foi o de promover a discussão sobre a literatura afro-brasileira e sua insuficiente representação no material didático, culminando na produção do gênero manual pela turma. Os recursos utilizados incluíram a apostila (material estruturado do Estado), notebook do professor e os chromebooks para uso dos alunos.

A metodologia foi dividida em duas etapas. Na primeira, de Análise Crítica e Discussão, utilizamos o material didático para observar criticamente a representação de autores, constatando a ausência de autores negros e a baixa representação feminina. A partir dessa constatação, introduzimos os conceitos de necromemória e aprofundamos a discussão com a

leitura de excertos de Quarto de despejo, de Carolina Maria de Jesus. Na segunda etapa, de Produção do Manual, os estudantes utilizaram os chromebooks para pesquisar e reunir informações sobre a autora, produzindo um Manual de forma colaborativa em um documento compartilhado no Canva. A metodologia enfatizou a construção colaborativa do conhecimento e a articulação entre a reflexão teórica e a prática.

## Resultados e Discussão

Conforme discutido durante o trabalho, é inegável a falta de representatividade negra e também de outras ordens, como a ausência da literatura indígena, manifestações poéticas de artistas surdos, entre muitas outras. Apesar de garantida pela Lei 10.639 de 2003, a abordagem da cultura africana e afro-brasileira nas escolas não é aplicada como o necessário. Promulgada há 20 anos, a lei vem sendo negligenciada por diversos estados e municípios continuamente, havendo pouca articulação com esses s Nas discussões realizadas em sala de aula foi possível reconhecer o impacto desse cenário. Além da ausência dos autores afro-brasileiros no material didático, ela também se manifesta de maneira acentuada em nosso imaginário social. Ao indagar se os estudantes conheciam ou sabiam apontar o nome de algum autor negro brasileiro, a maioria não soube fazê-lo. Quando indicado, o nome apontado foi o de Nelson Mandela, importante líder sul-africano, mas que não fez parte ativamente do campo literário.

Desse modo, pudemos direcionar nossas indagações sobre os impactos da falta de representatividade nas mídias e materiais didáticos para a nossa formação. Em um país em que mais da metade da população é negra, e havendo importantes nomes que a representam na literatura nacional como Maria Firmina dos Reis, Luis Gama, Conceição Evaristo, Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, entre muitos outros, porque não sabemos quase nada sobre eles?

A falta de prestígio justifica-se, principalmente, pelo fato de seus escritores originarem-se de grupos sociais marginalizados. Além disso, suas obras apresentam forte subversão linguística e retratam histórias de sujeitos pertencentes às classes desfavorecidas e subalternizadas, o que não interessa para o Estado, nem para as classes que decidem quais representações querem difundir. Os resultados da discussão também puderam se estender a outros níveis sociais de diversidade como o fato das escolas indígenas receberem o mesmo material do Estado e as consequências ainda mais desastrosas para a formação desses estudantes. Ou ainda, a falta de adaptação do material didático para estudantes surdos ou com algum outro tipo de deficiência, e a consequente evasão escolar promovida.

Sobre a recepção literária, a partir dos excertos lidos do livro, convém destacar que os estudantes acharam muito interessantes e consideraram os temas tratados como a fome, a

miséria na periferia, o racismo e a realidade de ser uma mãe solteira em 1960 como muito atuais e importantes temas a serem discutidos, assim como os clássicos, que tratam de cenários idealizados. A reflexão promovida na primeira metade da aula, além de criar ricas discussões, também pôde motivar os estudantes a compreenderem a importância da confecção do manual proposto. Eles se engajaram na etapa de pesquisa e produção, manifestando muita criatividade e empenho na elaboração, com a inserção de imagens, figuras e vídeos sobre a autora. O resultado foi um completo e detalhado material didático, que também pode servir para consulta e estudo dos próprios estudantes, além da possibilidade de compartilhar com outros colegas que provavelmente não conhecem a vida e obra da autora Carolina Maria de Jesus. O resultado da intervenção também se manifesta na autonomia promovida entre os estudantes durante a produção e elaboração do Manual: Vida e Obra de Carolina Maria de Jesus.

## 5 Considerações finais

O estudo reafirma o currículo como território de poder e disputa, no qual o ensino da literatura afro-brasileira, sob uma perspectiva decolonial, atua como prática de resistência e reconstrução epistemológica. A intervenção com *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus, demonstrou o potencial da literatura como instrumento de reexistência e de enfrentamento à colonialidade do saber, promovendo o letramento racial e a valorização das identidades historicamente marginalizadas.

A análise crítica do material didático e a produção colaborativa do manual digital evidenciaram que a invisibilidade de autores negros e indígenas não é acidental, mas expressão de uma necromemória estruturante do currículo escolar. Nesse contexto, a prática pedagógica decolonial emerge como estratégia de ruptura com paradigmas eurocêntricos e de construção de uma educação plural, crítica e emancipatória. Decolonizar o currículo, portanto, significa reconfigurar as formas de ensinar e aprender, instaurando um espaço de justiça cognitiva em que múltiplas vozes e epistemes possam coexistir e legitimar-se como parte constitutiva da narrativa educacional brasileira.

## Referências

BENTO, Cida. *O pacto da branquitude*. 1a ed. São Paulo :Companhia dasLetras, 2022.

CAMILO, Vandelir. Necromemória: Reflexões sobre um conceito. *Revista do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Amazonas*. V.13, n.1, p. 1-28, 2021. Disponível em: [periodicos.ufam.edu.br](http://periodicos.ufam.edu.br). Acesso em: 6 out. 2025.

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

MALDONADO-TORRES, NELSON. La descolonización y el giro des-colonial. *Tabula Rasa*, Bogotá, n. 9, p. 61-72, Dec. 2008. Disponível em: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1794-24892008000200005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-24892008000200005&lng=en&nrm=iso). Acesso em 25 set 2025.

**MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria.** *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MORRISON, Toni. *A origem dos outros: ensaios sobre raça, literatura e pertencimento*. Tradução de Fernanda Abreu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

OLIVEIRA, Evelyn Talisa Abreu de; PEIXOTO, Rodrigo Corrêa Diniz. Racismo por omissão e luta antirracista: da colonialidade à resistência em Benevides/PA. *Em Tese*, v. 19, n. 1, p. 108-128, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/83547>. Acesso em: 5 out. 2025.

**QUIJANO, Aníbal.** Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, n. 168, p. 533–580, 2000.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO (SEDUC-MT). *Documento de Referência Curricular para Mato Grosso: Concepções para a Educação Básica*. Versão homologada. Cuiabá: SEDUC-MT, 2018. Disponível em: <https://sites.google.com/view/bnccmt/educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-e-ensino-fundamental/documento-de-refer%C3%Aancia-curricular-para-mato-grosso>. Acesso em: 13 out. 2025.

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

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



## VOZES DE RESISTÊNCIA: LINGUAGEM, PODER E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA FESTA DE SÃO BENEDITO

GT 15: Relações Raciais e Educação

**Trabalho completo**

Davysson Maycon Pereira RAMOS

(Docente da rede estadual de Mato Grosso). E-mail: davyssonmaycon876@gmail.com

Helder Fernando Canavarros da GUIA

(Graduação em Letras/Língua Inglesa/UFMT). E-mail: helder.guia@edu.mt.gov.br

### Resumo

Este artigo analisa a Festa de São Benedito, em Cuiabá, como espaço simbólico de resistência afro-brasileira. Com base na análise crítica do discurso, na filosofia afro-diaspórica e nos estudos culturais, problematiza-se o racismo linguístico, a invisibilidade das epistemologias negras e a centralidade da oralidade como forma de saber e agência política. Conclui-se que a festa constitui um locus de enunciação negra e território de insurgência semiótica, política e existencial.

Palavras-chave: Linguagem. Cultura afro-brasileira. Oralidade.

### 1 Introdução

A linguagem, enquanto ferramenta poderosa de organização social, funciona simultaneamente como meio de comunicação, produção de sentido e regulação simbólica. No Brasil, a relação entre língua e poder se manifesta de modo singular, entrelaçada aos processos históricos de colonização, escravização e apagamento cultural da população negra. Este artigo propõe discutir as formas de resistência linguística e cultural presentes na Festa de São Benedito, em Cuiabá, compreendendo-a como uma prática filosófica e epistemológica afro-brasileira que subverte a normatividade eurocêntrica e reinscreve identidades historicamente silenciadas. A partir de uma metodologia qualitativa e interpretativa, fundamentada na análise crítica do discurso, nos estudos decoloniais e na filosofia afro-diaspórica, busca-se evidenciar como a festa, por meio da oralidade, corporeidade e coletividade, configura um território de resistência, reexistência e produção de conhecimento alternativo.

### 2. Fundamentação Teórica: Linguagem, Poder e Resistência

#### 2.1 A Linguagem como Dispositivo de Poder

A relação entre língua e poder no contexto afro-brasileiro é atravessada por histórias de resistência e violências simbólicas que ecoam desde o período colonial até os dias atuais. A linguagem, longe de ser neutra, funciona como um dispositivo de dominação e também como ferramenta de subversão e afirmação, onde saberes e identidades são legitimados ou

silenciados (Foucault, 2004). No centro dessa disputa está a cultura afro-brasileira, cuja presença tem sido sistematicamente marginalizada pelos discursos hegemônicos que impuseram uma narrativa única, eurocêntrica e normativa. Conforme alerta Adichie (2019), o perigo de uma história única reside na redução das identidades a um modelo hegemônico, eliminando as vozes dissonantes e a pluralidade de experiências. Essa crítica amplia-se quando se considera o papel da linguagem como ferramenta fundacional na construção das representações sociais, pois a linguagem molda não apenas o que dizemos, mas também o que podemos imaginar, reconhecer e valorizar como verdade e realidade.

Hooks (2008) destaca a linguagem como espaço de confronto entre opressão e libertação: modos de falar, escrever e performar podem reproduzir estruturas coloniais ou desafiá-las. No contexto afro-diaspórico, a língua do colonizador foi imposta como dominação, mas recriada por comunidades negras, incorporando léxicos e sonoridades africanas, como no “pretuguês” descrito por Gonzalez (1984).

A norma culta, associada à elite branca escolarizada, atua como mecanismo de exclusão simbólica. Apresentada como universal e neutra, expressa hegemonia cultural que inferioriza expressões negras e periféricas. Para Bourdieu (1989), a “linguagem legítima” é sancionada por instituições como Estado, escola e mídia, configurando capital simbólico; quem não a domina é visto como “incompetente”, mesmo que detenha saberes complexos.

A Análise Crítica do Discurso (Van Dijk, 2008) mostra que discursos hegemônicos usam a gramática como marcador de classe, raça e poder, naturalizando preconceitos contra variedades não padrão. Para Butler (1997), dizer é fazer: julgar que alguém “fala errado” é ato político que afeta autoestima e legitimidade, sobretudo entre afro-brasileiros desumanizados. Epistemologias afro-brasileiras e afro-diaspóricas entendem a linguagem como corpo, ritmo, memória e espiritualidade. Reduzi-la ao escrito apaga cosmopercepções plurais. Descolonizar critérios linguísticos é valorizar expressões silenciadas: a disputa envolve não só a gramática, mas o direito de existir, narrar e imaginar a partir de perspectivas negras e ancestrais.

## 2.2 Racismo Linguístico e Epistemicídio

O racismo linguístico, conforme formulado por Gonzalez (1984) e Bagno (2002), designa a discriminação contra variedades linguísticas que se afastam da norma culta hegemônica, historicamente associada ao português europeu formalizado e imposto pelas elites coloniais. No Brasil, as formas de fala das populações negras e periféricas, marcadas

por influências africanas, indígenas e populares, são frequentemente classificadas como “erradas” ou “deficientes”, revelando um processo de subalternização simbólica.

Ao propor o conceito de “pretuguês”, Gonzalez (1984) evidencia a permanência de traços da matriz africana no português falado por comunidades negras brasileiras. Essa variação não é um “desvio”, mas uma recriação da língua imposta, funcionando como prática contra-hegemônica e expressão de identidade racial e resistência cultural. Bagno reforça essa visão ao denunciar o preconceito linguístico como uma das formas mais arraigadas de discriminação no país. O julgamento pela forma de falar, disfarçado de “defesa da língua”, esconde um racismo estrutural que reforça desigualdades e mantém um apartheid linguístico.

Esse processo se insere no quadro mais amplo do epistemicídio (Santos, 2006), que consiste no extermínio de sistemas de conhecimento não alinhados aos padrões eurocêtricos. Deslegitimar práticas linguísticas negras significa silenciar um universo cultural e epistemológico inteiro. A violência atinge especialmente a oralidade, central nas tradições africanas e afro-brasileiras, historicamente invisibilizada ou relegada ao folclore. Tal marginalização constitui uma forma de violência epistêmica que subalterniza saberes comunitários e ancestrais, como alertam autores da virada decolonial, entre eles Quijano (2005) e Mignolo (2003).

O impacto do racismo linguístico é também subjetivo: ao serem corrigidos ou ridicularizados por sua fala, sujeitos negros podem internalizar sentimentos de inadequação e inferioridade, prejudicando autoestima e participação em espaços escolares e institucionais. Muitas vezes, a sobrevivência social exige a supressão de marcas linguísticas próprias em favor de uma “performance” da branquitude linguística, um processo de embranquecimento cultural já identificado por Gonzalez.

Em contrapartida, movimentos culturais e pedagógicos vêm se empenhando em revalorizar essas expressões linguísticas, reconhecendo nelas formas legítimas, criativas e potentes de produção de sentido e conhecimento. O fortalecimento do português afrocentrado, das linguagens de terreiro, do rap, do *slam*<sup>1</sup>, da literatura oral e dos cantos ancestrais configura um enfrentamento direto ao epistemicídio e às tentativas de silenciamento. Ao

---

<sup>1</sup> O slam é um movimento que ganhou força em periferias e centros urbanos, oferecendo aos poetas um espaço para expressar vivências e questionamentos. Utilizado como ferramenta de educação, resistência e transformação social, o slam promove debates e reflexões por meio da palavra falada, com performances que abordam temas como racismo, violência, desigualdade social, entre outros. No Brasil, a prática se organiza em comunidades locais, regionais e nacionais, articulando campeonatos que selecionam os melhores poetas para competições de maior alcance, fortalecendo uma rede que une arte, identidade e engajamento social.

transformar a língua em território de memória, identidade e resistência, essas práticas expandem os horizontes do que se entende por saber, inteligência e presença cultural no Brasil.

Assim, o combate ao racismo linguístico transcende ajustes gramaticais e correções formais: exige a desconstrução profunda de um paradigma de conhecimento que nega a diferença, marginaliza identidades e hierarquiza modos de falar. Reconhecer a linguagem como território político e a oralidade como epistemologia viva é compreender que falar nas línguas da ancestralidade constitui não apenas ato de insurgência, mas também gesto de resistência, afirmação cultural e reconstrução coletiva do mundo.

### 2.3 A Oralidade como Tecnologia de Resistência

No contexto das tradições afro-diaspóricas, a oralidade constitui mais que um meio de comunicação: é um modo de existência, uma epistemologia viva e uma tecnologia ancestral de resistência. Para Gonzalez (1984) e hooks (2008), trata-se de um campo político, estético e afetivo onde se produzem identidades, preservam-se memórias e transmitem-se saberes que escapam às lógicas lineares e eurocêntricas da escrita. A palavra falada, entrelaçada ao corpo, ao ritmo, à emoção e à espiritualidade, afirma uma forma de habitar o mundo enraizada na ancestralidade, coletividade e escuta.

Longe de representar “ausência da escrita”, a oralidade é presença de outras lógicas de conhecimento, operando com categorias como circularidade, repetição, entoação e silêncio. Desafia o modelo ocidental que privilegia o texto escrito e a separação entre razão e emoção. Em culturas africanas e afro-brasileiras, como mostra Mbiti (1969), o saber é transmitido por provérbios, histórias, cantos, rezas, danças e rituais que articulam pensamento, sentimento e ação.

As epistemologias decoloniais reconhecem na oralidade um “pensamento encarnado”, ancorado na experiência concreta, na coletividade e na memória ancestral. Achinte (2013) e Walsh (2005) a identificam como prática de reexistência: forma de produzir vida e saber frente às violências coloniais que buscaram apagar culturas negras e indígenas. Festas religiosas, rodas de capoeira, terreiros, blocos afro e expressões urbanas como hip hop e slam ilustram esse caráter de reinvenção contínua.

A oralidade também evidencia a centralidade do corpo como suporte do saber. Gonçalves (2006) descreve o corpo negro como arquivo e biblioteca, onde gestos, danças e

musicalidade atualizam saberes da diáspora. A fala não se separa do corpo, mas vibra com ele, tornando-se performance que une linguagem, espiritualidade, estética e ética comunitária.

Há ainda uma ética da escuta e do tempo compartilhado: o conhecimento constrói-se coletivamente, por meio da escuta atenta, da repetição ritual e da atualização do passado no presente. Essa prática, frequentemente ignorada pela escola ocidental, promove acolhimento, reconhecimento e pertencimento, pois cada voz é portadora e transmissora de memória coletiva.

Na Festa de São Benedito, a oralidade, expressa em cantos, ladainhas, rezas e tambores, comunica e atualiza o sagrado, organizando tempo e espaço comunitário. Cada enunciação, como aponta Butler (1997), é ato transformador que articula memória, afeto, religiosidade e resistência, afirmando ontologicamente o lugar negro e ressignificando feridas diante das violências coloniais e contemporâneas.

Reconhecer a oralidade como tecnologia de resistência implica pensar pedagogias contra-hegemônicas, pautadas na valorização dos saberes orais, na escuta ativa e na centralidade do corpo como instrumento de aprendizagem. Uma educação decolonial e antirracista deve compreender que há pensamento no canto, saber no gesto e filosofia na memória viva. Assim, a oralidade não se opõe à escrita, mas amplia o horizonte epistêmico, desafiando a colonialidade do saber e multiplicando as formas de narrar, viver e transformar o mundo.

### **3. A Festa de São Benedito: Um Território de Reexistência**

#### **3.1 Cultura Afro-brasileira e Memória Coletiva**

A Festa de São Benedito é uma filosofia viva dos corpos, experiência estética, ética e ontológica que desafia a racionalidade ocidental e reinscreve saberes ancestrais pela corporalidade. Fundamentada na filosofia africana e afro-diaspórica (Mbiti, 1969), celebra uma cosmologia em que o corpo é lugar de pensamento e memória, mediando relações entre o visível e o invisível, entre vivos e ancestrais.

Nessa perspectiva, o tempo é circular e a existência individual inseparável do coletivo. A festa não é mera performance ritual, mas expressão ontológica do ser negro, afirmando vida por meio de música, dança, comidas, vestimentas, tambores e oferendas, onde cada gesto e canto atualiza modos próprios de compreender o mundo.

Esse entendimento contrasta com a tradição filosófica ocidental moderna, que separou corpo e razão, sensibilidade e lógica, fé e conhecimento. Como aponta Hooks (2008), tal cisão desumanizou corpos racializados, transformando-os em objetos colonizáveis e controláveis. Frente a essa violência epistêmica, a filosofia afro-diaspórica reafirma que o corpo negro pensa, sente, conhece e transforma, legitimando saberes resistentes ao apagamento.

Na festa, os corpos em movimento, no cortejo, na dança do congo, nas ladainhas e na partilha de alimentos, materializam uma filosofia que articula tempo, espaço, comunidade e transcendência. Sua linguagem é multissensorial: som, ritmo, silêncio, suor e vibração. Como lembra Achinte (2005), trata-se de um saber que emerge do corpo vivido, do gesto e da emoção coletiva, distante das abstrações universalizantes.

Sob a análise crítica do discurso, a festa é um evento semiótico complexo, em que linguagens oral, visual, sonora e corporal constroem significados que resistem à lógica hegemônica. O corpo torna-se locus de enunciação e resistência, deslocando a legitimação da verdade para formas vividas e encarnadas. Essa concepção dialoga com Gomes (2018), que enfatiza a valorização dos saberes corporificados como forma legítima de conhecimento. A pedagogia do corpo, enquanto processo de aprendizagem sensível, coletiva e ancestral, configura a festa como um verdadeiro laboratório epistêmico, no qual o conhecimento é produzido e transmitido por meio da presença, da escuta atenta e dos gestos performativos.

A dimensão ritual dessa manifestação cultural estabelece uma conexão entre corpos presentes e ausentes, reafirmando a presença espiritual dos ancestrais e posicionando o corpo como uma ponte ontológica entre o aqui e o além. Dessa maneira, a festa inscreve no mundo modos plurais de ser, conhecer e narrar, constituindo-se como pensamento em movimento, teoria na dança, política no afeto e resistência na corporeidade compartilhada.

### 3.2 Práticas linguísticas, performatividade e a filosofia viva dos corpos

Nas ladainhas, cantos, rezas e falas rituais da Festa de São Benedito, manifesta-se uma linguagem que ultrapassa a mera função comunicativa, configurando-se como ato performativo (Butler, 1997). Enraizadas na oralidade e na ancestralidade, essas práticas expressam devoção, mas também produzem identidades, pertencimento e resistência. Falar, cantar ou entoar é performar modos de existência negra que desafiam a gramática colonial dominante.

O “pretuguês” é uma língua viva e política, forjada na diáspora africana, que mescla o português com vocábulos e estruturas de línguas banto, iorubá e outras africanas, incorporando ritmos e entonações da oralidade afro-brasileira (Gonzalez, 1984). Na festa, preserva e reinventa tradições, criando territórios de enunciação nos quais a norma culta perde centralidade e novas legitimidades linguísticas emergem.

As expressões presentes na festa desafiam a lógica hierarquizadora da linguística tradicional, historicamente marcada pela classificação dessas formas como “erros”. No contexto ritual, configuram-se como discursos contra-hegemônicos (Fairclough, 2001; Van Dijk, 2008), questionando quem define o “falar certo” e quem pode ser ouvido. Conectam-se à noção de reexistência de Achinte (2013), criando modos próprios de vida e saber. O “pretuguês” e outras formas híbridas articulam corpo, fé e comunidade, constituindo epistemologias encarnadas em que linguagem e corpo são indissociáveis. Essa força política ocupa o espaço público, afirmando o direito de falar sem mediações normativas e resistindo ao apagamento histórico.

Reconhecer essas formas como legítimas exige repensar a pedagogia da linguagem. Uma abordagem decolonial não exclui a norma culta, mas rompe sua hegemonia, legitimando a pluralidade linguística como produção de mundo. Incorporar o “pretuguês” na educação é admitir que há filosofia no canto, conhecimento no corpo e futuro na memória viva. Assim, falas, cantos e ladainhas da festa não apenas resistem: inventam e transformam, convertendo o evento em território vivo de reexistência.

A Festa de São Benedito constitui-se como filosofia viva inscrita nos corpos, experiência estética, ética e ontológica que desafia a racionalidade ocidental e reinscreve saberes ancestrais por meio da corporalidade. Enraizada na filosofia africana e afro-diaspórica (Mbiti, 1969), celebra uma cosmologia em que o corpo é veículo de existência, pensamento, memória e espiritualidade, articulando presença, história e resistência em gesto coletivo. Nas cosmologias africanas, o corpo é território de saber e mediador entre o visível e o invisível, entre vivos e ancestrais; o tempo é circular e o ser, inseparável do coletivo. Assim, a festa afirma vida, atualizando saberes em música, dança, comidas, vestimentas, tambores e oferendas.

Essa perspectiva confronta a tradição filosófica ocidental moderna, que historicamente separou corpo e razão, sensibilidade e lógica, fé e conhecimento, legitimando a desumanização de corpos racializados, como observa Hooks (1994). Ao reduzir o corpo negro

a objeto colonizável, essa cisão operou uma violência epistêmica que a filosofia afro-diaspórica contesta ao afirmar que o corpo negro pensa, sente, conhece e cria, legitimando saberes encarnados que resistem ao apagamento histórico. Fundada na coletividade, na circularidade do tempo e na ancestralidade, essa visão permite compreender as práticas linguísticas e corporais da Festa de São Benedito como produção de conhecimento. Nesse contexto, a interseccionalidade revela como raça, gênero e linguagem se cruzam no silenciamento e na resistência, destacando o papel das mulheres negras, cuja oralidade ancestral preserva e transmite a tradição. Cantando, cozinhando, rezando e ensinando, elas protagonizam uma pedagogia da ancestralidade que rompe com o paradigma ocidental de conhecimento abstrato e universalista (Castrillon, Bertoloto e Fonseca, 2021).

No cortejo, na dança do congo, nas ladainhas e na partilha de alimentos, os corpos em movimento materializam uma filosofia que entrelaça tempo, espaço, comunidade e transcendência. A linguagem torna-se multissensorial: som, ritmo, silêncio, suor, aroma e vibração. Como destaca Achinte (2013), esse saber não se constrói apenas pelo logos, mas pelo corpo vivido, pela memória encarnada, pelo gesto compartilhado e pela emoção coletiva que conecta o indivíduo ao todo comunitário e ao sagrado.

Sob a análise crítica do discurso, a Festa de São Benedito revela-se como evento semiótico complexo, onde linguagens oral, visual, sonora e corporal se articulam para produzir significados que resistem à lógica excludente dos discursos hegemônicos. O corpo assume papel central como locus de enunciação e resistência, deslocando a legitimação da verdade para formas vividas e coletivas. Gomes (2018) ressalta a importância dos saberes corporificados, historicamente marginalizados pela academia. A pedagogia do corpo, enquanto aprendizagem sensível, coletiva e ancestral, conecta-se à experiência afrodescendente, fazendo da festa um laboratório epistêmico vivo. Sua dimensão ritual une corpos presentes e ausentes, reafirmando a presença dos ancestrais na memória, na música e no gesto coletivo. Assim, a festa inscreve pensamento, teoria, política e resistência na corporeidade compartilhada.

#### 4. Considerações Finais

A Festa de São Benedito representa um complexo sistema simbólico, ético e epistemológico que articula resistência cultural, afirmação identitária e reexistência política. Mais que manifestação religiosa ou folclórica, ela se configura como uma filosofia viva

enraizada na ancestralidade, movida pela corporeidade, oralidade e coletividade, e que desafia paradigmas coloniais e eurocêntricos. Ao valorizar a oralidade como tecnologia de resistência e a linguagem como ato ontológico, a festa desloca a centralidade da escrita e reafirma a dignidade dos saberes negros como modos legítimos de existência e conhecimento.

O protagonismo das mulheres negras, guardiãs de uma pedagogia ancestral que transcende o ensino formal, revela o caráter político e formativo das práticas rituais, preservando saberes e resistindo de forma intergeracional. Diante do racismo linguístico e do epistemicídio institucionalizados, urge efetivar dispositivos legais que reconheçam manifestações como a Festa de São Benedito como epistemologias legítimas, não exceções, mas centrais à pluralidade social brasileira, conforme a Lei nº 10.639/2003.

Estudar e celebrar a festa é ato político e filosófico de enfrentamento ao apagamento histórico e simbólico, pois os saberes negros se projetam como invenções de futuro, reafirmando diversidade de linguagens, memórias e existências como patrimônio comum. Reconhecê-la como prática filosófica e política é reconfigurar o lugar da linguagem, cultura e ancestralidade negra no Brasil contemporâneo, afirmando que existir com dignidade significa ter direito à palavra, à representação e ao pertencimento, um gesto de liberdade que proclama: somos múltiplos, memória e resistência, e permaneceremos.

## Referências

ACHINTE, Adolfo Albán. **Pedagogías de la re-existencia: artistas indígenas y afrocolombianos**. In: WALSH, Catherine. *Pedagogías decoloniais: practicas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013. Tomo I. p. 443-468.

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

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 15. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

Bourdieu, Pierre. **O poder simbólico**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 25 maio 2025.

BUTLER, Judith. **Excitable Speech: A Politics of the Performative**. New York: Routledge, 1997.

CASTRILLON, Maria de Lourdes Fanaia; BERTOLOTO, José Serafim; FONSECA, José Henrique Monteiro da. **Práticas culturais afro-brasileiras na Festa de São Benedito de Cuiabá e de Nossa Senhora do Livramento.** In: CRUZ, Fernando Vieira da (org.). *Manifestações culturais e Arte-Educação na América Latina.* 1. ed. Foz do Iguaçu: CLAEC e-Books, 2021. p. 77-89. DOI: <https://doi.org/10.23899/9786589284130.6>.

FAIRCLAUGH, N. **Discurso e mudança social.** Brasília: Editora Universidade de Brasília; 2001.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** 19. Ed. Rio de Janeiro: Graal, 2004.

GOMES, Nilma Lino. **Por uma indignação antirracista e diaspórica: negritude e afro-brasilidade em tempos de incertezas.** Revista da ABPN, v. 10, n. 26, jul-out, p. 111-124, 2018.

GONÇALVES, Ana Maria. **Um defeito de cor.** Rio de Janeiro: Record, 2006.

GONZALEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira.** In: *Ciências Sociais Hoje.* São Paulo: ANPOCS, 1984. p. 223-244.

HOOKS, bell. **Linguagem: ensinar novas paisagens/novas linguagens.** Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 857-864, set./dez. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2008000300007>.

MBITI, John S. **African Religions and Philosophy.** Johannesburg: Heinemann, 1969.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais / projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina.** In: QUIJANO, Anibal. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas.* Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática, volume 4: a gramática do tempo: para uma nova cultura política.** São Paulo: Cortez, 2006.

VAN DIJK, Teun Adrianus. **Discurso e poder.** São Paulo: Contexto, 2008.

WALSH, Catherine. **(Re)pensamiento crítico y (de)colonialidad.** In: WALSH, Catherine (org.). *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: reflexiones latinoamericanas.* 1. ed. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar; Ediciones Abya-Yala, 2005. p. 13-36. Disponível em: [https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/7426/1/Walsh%20C-Pensamiento%20cr%C3%ADtico%20y%20matriz%20\(de\)%20colonial.pdf](https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/7426/1/Walsh%20C-Pensamiento%20cr%C3%ADtico%20y%20matriz%20(de)%20colonial.pdf). Acesso em: 26 jul. 2025.



## **VOZES QUE ECOAM: MULHERES NEGRAS NO AGRÁRIO E NA MÍDIA**

GT 15: Relações Raciais e Educação

**Trabalho completo**

**Cleusa Albilia de ALMEIDA**

(Docente da rede Federal - IFMT - campus São Vicente). E-mail: albilialmeida@ifmt.edu.br

**Cristóvão Domingos de ALMEIDA**

(Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT). E-mail: cristovaoalmeida@gmail.com

**Viviane dos Santos ALMEIDA**

(Docente da rede Federal - IFMT - campus São Vicente). E-mail: santos.a@colaborador.ifmt.edu.br

**Acimar da Costa MAGALHÃES**

(Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT). E-mail: acimarmagalhaes1@gmail.com

### **Resumo**

Este artigo relata a criação de um acervo digital no campus São Vicente do IFMT, visando valorizar as vozes e produções de mulheres negras. A iniciativa utiliza as mídias sociais e o site institucional para divulgar pinturas de dez artistas de Mato Grosso, do Brasil e do exterior. A metodologia inclui pesquisa qualitativa, etnografia, observação participante e curadoria de obras, seguida de entrevistas. A fundamentação teórica se baseia em estudos decoloniais, epistemologias do sul e feminismo negro, com foco em autoras como bell hooks e Lélia Gonzalez. O objetivo é fortalecer a representatividade no ambiente educacional, promovendo práticas pedagógicas inclusivas e conectando arte, território e resistência.

Palavras-chave: Representatividade. Espaço Agrário. Feminismo Negro.

### **1 Introdução**

A presença e a representatividade das mulheres negras nos espaços educacionais e nos meios de comunicação têm sido historicamente silenciadas e/ou invisibilizadas, sobretudo em contextos agrários e institucionais, cabe ressaltar que embora exista a Lei 10.639 de 2003, que foi atualizada para a Lei 11.645 de 2008, as discussões e atualização dos PPCs dos cursos, ainda está de modo bastante tímido e por vezes pontual, sem necessariamente perpassar nas linhas transversais dos currículos. No entanto, com o avanço da história da mídia digital e a democratização do acesso às tecnologias de informação, têm-se ampliado as possibilidades de narrar outras histórias, construir acervos plurais e afirmar identidades coletivas. A articulação entre arte, memória e tecnologia vem se consolidando como uma potente ferramenta de resistência e visibilidade, especialmente quando impulsionada por iniciativas educacionais comprometidas com a equidade racial e de gênero.

Neste cenário, o Instituto Federal de Mato Grosso – Campus São Vicente, localizado em uma região de forte vocação agrária, tem promovido ações voltadas à valorização das vozes, trajetórias e produções de mulheres negras, por meio da criação de um acervo digital com ênfase em mídias sociais e no site específico para contar as histórias das autoras negras e registrar os trabalhos feitos com os alunos com essa abordagem, desde leituras de artigos, como roda de conversa, clube de leitura. O projeto contempla a curadoria e divulgação de obras visuais contemporâneas de 10 artistas negras, naturais de Mato Grosso, são elas: Professora Dra. Cândida Soares da Costa, fundadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação (Nepre) da UFMT, a escritora e poeta Luciene Carvalho, de outras regiões do Brasil, Sueli Carneiro, Cida Bento e do cenário internacional Tereza de Benguela, Angela Davis. Essas obras, integradas a biografias e registros audiovisuais, constituem um repertório que ecoa nas telas digitais e rompe com paradigmas tradicionais de produção e difusão de conhecimento.

Ao considerar a história da mídia digital como campo de transformação das práticas comunicativas e educativas, este artigo busca analisar como a arte e a memória negra podem ocupar esses espaços de forma crítica e criativa. A investigação adota uma abordagem qualitativa e etnográfica, articulando fundamentos dos estudos decoloniais, das epistemologias do sul e do feminismo negro. A proposta visa não apenas documentar uma experiência institucional, mas também refletir sobre o potencial das mídias digitais como aliadas na construção de pedagogias antirracistas, sensíveis às múltiplas territorialidades e identidades que compõem o Brasil contemporâneo.

### **Mídias, território e saberes afrocentrados: o papel das tecnologias no IFMT - Campus São Vicente**

No contexto das escolas técnicas e institutos federais situados em territórios rurais, como o IFMT – Campus São Vicente, a presença das mídias digitais representa uma oportunidade estratégica de ampliação do acesso ao conhecimento, de valorização das identidades locais e de promoção de debates urgentes sobre diversidade, raça e território. Localizado em uma região com forte presença de comunidades quilombolas e de populações historicamente invisibilizadas, o Campus São Vicente é também um território de disputa simbólica, no qual o acesso aos saberes afrocentrados se apresenta como forma de resistência, inclusão e reconhecimento.

As mídias, tradicionalmente vistas como difusoras de narrativas hegemônicas e muitas vezes excludentes, podem e devem ser ressignificadas no contexto educacional agrário. Quando apropriadas criticamente pelas comunidades escolares, tornam-se instrumentos potentes de visibilidade e formação crítica. A criação de um site como acervo digital dos projetos com temática étnico-racial, integrando textos, imagens, vídeos, áudios e outros registros, representa não apenas um repositório técnico, mas um espaço vivo de memória e diálogo entre diferentes saberes.

Essa proposta vai ao encontro de um projeto pedagógico que reconhece a importância das autoras negras como protagonistas do pensamento crítico brasileiro. Textos de Conceição Evaristo, com sua escrivência sensível e politizada, de Lélia Gonzalez, que articula raça, classe e gênero de forma pioneira, e de Luciene Carvalho, que contribui para a discussão sobre práticas pedagógicas decoloniais, são fundamentais para subsidiar o acesso dos(as) estudantes aos referenciais que partem de suas realidades, ancestralidades e experiências.

O território onde se insere o IFMT – campus São Vicente é marcado por práticas agrícolas, mas também por memórias de resistência das populações negras, indígenas e migrantes. No entanto, essas histórias muitas vezes não estão representadas nos currículos escolares nem nos espaços midiáticos. A disputa por visibilidade e representatividade se dá também nas tecnologias e plataformas de comunicação.

Inserir as mídias nesse contexto, de forma crítica e pedagógica, é construir pontes entre saberes ancestrais e linguagens contemporâneas. Ao criar conteúdos digitais baseados em narrativas afrocentradas e em autoras negras, o campus se posiciona como agente de transformação social e não apenas como reprodutor de saberes técnicos.

As obras de Conceição Evaristo, Lélia Gonzalez e Luciene Carvalho entre outras introduzem camadas de análise fundamentais para entender a interseccionalidade dos marcadores sociais da diferença no espaço rural. Essas autoras não apenas escrevem sobre opressões, mas também sobre afetos, potências, estratégias de resistência e (re)construção de identidades negras.

Ler e debater essas vozes no IFMT – campus São Vicente significa romper com uma lógica de apagamento e instituir um novo modo de pertencer e aprender. Projetos pedagógicos que se valem de suas produções criam uma educação conectada com os direitos humanos, com a diversidade e com a valorização da cultura afro-brasileira, conforme prevê a Lei 10.639/03.

A proposta de criação de um site como acervo digital das ações dos projetos étnico-raciais do Campus São Vicente tem múltiplas funções: a) Memória e documentação:

registrar fotos, vídeos, relatos, produções textuais e artísticas das atividades desenvolvidas, permitindo que sejam acessadas por toda a comunidade; b) Acesso aberto e democrático: o ambiente digital permite que outras escolas, pesquisadores e comunidades quilombolas se conectem ao que está sendo produzido no campus; c) Instrumento de formação continuada: o acervo pode se tornar um repositório de boas práticas, materiais pedagógicos e leituras afrocentradas, fomentando a formação de professores(as) e técnicos(as); d) Afirmação de identidades: ao dar visibilidade às narrativas de estudantes negros, quilombolas e indígenas, o site rompe com a lógica de silenciamento histórico e reconfigura o espaço escolar como território de fala e escuta.

A implementação e manutenção desse site exigem um trabalho coletivo, interdisciplinar e comprometido. É fundamental contar com a participação ativa de estudantes, professores(as), técnicos(as) e representantes das comunidades do entorno. Além disso, é necessário pensar na acessibilidade digital, na curadoria crítica do conteúdo e no diálogo com outras plataformas de acervos antirracistas.

No médio e longo prazo, o acervo pode se conectar com redes maiores, como o Repositório Nacional de Educação Quilombola, iniciativas do NEPRE, ou mesmo museus e universidades que pesquisam a educação antirracista. O IFMT – campus São Vicente, assim, não apenas forma técnicos(as) em agropecuária ou meio ambiente, mas sujeitos críticos, conscientes e comprometidos com a justiça social e aproxima a legislação vigente com as práticas pedagógicas.

## 2 Discussões teóricas entre contos, biografias das autoras negras e mídias

A criação de um acervo digital que valorize a produção artística de mulheres negras se insere em um movimento mais amplo de reconfiguração das narrativas sociais e históricas, desafiando os processos de invisibilização herdados da colonialidade do saber. Nesse contexto, os escritos de Conceição Evaristo, especialmente em *Olhos d'Água* (2014), oferecem uma base sensível e crítica para refletir sobre as experiências de mulheres negras em suas dimensões subjetivas, familiares, comunitárias e sociais. Sua escrita, definida pela autora como *escrevivência*, parte do cotidiano e das memórias coletivas, e não apenas ocupa, mas transforma os espaços simbólicos da literatura brasileira. Cada conto em *Olhos d'Água* traz à tona camadas de dor, força, afeto e ancestralidade, sendo a própria literatura um veículo de preservação e reivindicação de memória.

Uma noite, há anos, acordei bruscamente e uma estranha pergunta explodiu de minha boca. De que cor eram os olhos de minha mãe? Atordoada, custei reconhecer o quarto da nova casa em eu que estava morando e não conseguia me lembrar de como havia chegado até ali. E a insistente pergunta martelando, martelando. De que cor eram os olhos de minha mãe? Aquela indagação havia surgido há dias, há meses, posso dizer. Entre um afazer e outro, eu me pegava pensando de que cor seriam os olhos de minha mãe. E o que a princípio tinha sido um mero pensamento interrogativo, naquela noite se transformou em uma dolorosa pergunta carregada de um tom acusativo. Então eu não sabia de que cor eram os olhos de minha mãe? (EVARISTO, 2014, p.11)

Essa é a primeira parte, e desperta aos leitores inquietação e ao mesmo tempo identificação com a personagem, que remetem às memórias ancestrais e mesmo experiências de muitas mulheres negras que estão muitos cantos do cenário nacional.

Lélia Gonzalez, por sua vez, fornece o alicerce político e teórico para compreender a presença da mulher negra na sociedade brasileira a partir da interseccionalidade entre raça, gênero e classe. Em sua análise crítica da cultura e das estruturas sociais, Gonzalez denuncia o epistemicídio das culturas negras e indígenas e reivindica o reconhecimento das contribuições africanas na formação da identidade brasileira, propondo conceitos como o “amefricanismo”. A categoria político-cultural amefricanidade visa dar conta da contribuição cultural negra na formação da sociedade latino-americana (GONZALEZ, 2020, p. 223). Sua produção estimula práticas decoloniais que rompem com a centralidade do eurocentrismo nos espaços educacionais e comunicacionais, e reforça a importância de uma ação afirmativa permanente nas instituições públicas. Segundo Gonzalez (2020):

A categoria mulher negra não é uma categoria biológica. Ela é política e, principalmente, epistemológica. É a partir da experiência da mulher negra que conseguimos compreender de forma mais profunda como operam, entrelaçados, o racismo, o sexismo e a opressão de classe. (GONZALEZ, 2020, p. 65)

Em consonância com os dizeres da autora, pode-se dizer as experiências de ouvir as histórias de luta e resistência dessas mulheres, percebe-se que há um movimento positivo e significativo após o acesso às vozes negras, e as suas trajetórias.

A poeta mato-grossense Luciene Carvalho, com sua escrita marcada por oralidade, ancestralidade e denúncia social, contribui para a valorização da produção cultural afro-brasileira no Centro-Oeste do país. Sua obra poética atravessa o território com

identidade, força e musicalidade, propondo uma estética própria que articula resistência e pertencimento. Ao incluir Luciene no acervo, rompe-se com o eixo hegemônico das representações culturais, destacando vozes que ecoam dos interiores, das margens, dos quilombos e das comunidades periféricas, que também são produtoras de arte e pensamento.

No campo das mídias, a criação de um acervo digital gratuito por meio do Google Sites representa uma estratégia acessível e eficaz para ampliar a visibilidade dessas artistas e suas trajetórias. A escolha por uma plataforma aberta e de fácil navegação permite a democratização da informação, contribuindo para a formação de repertórios visuais e narrativos voltados à valorização da diversidade étnico-racial. A proposta dialoga com autores que discutem o papel das tecnologias digitais na educação, como André Lemos e Nelson Pretto, ao apontar que o uso das mídias deve ultrapassar a função instrumental e se tornar ferramenta de criação de sentidos, memórias e identidades. Para Lemos (2002, p. 45), a cibercultura pode ser entendida como o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço. E nessa direção, encontra-se o autor Pretto (2000, p. 43) defende: não basta colocar computadores nas escolas e conectá-los à rede mundial. É preciso mudar a lógica do ensinar e do aprender, transformando os alunos em sujeitos da produção do conhecimento e não em meros consumidores de conteúdos prontos.

A convergência entre literatura, arte, território e tecnologia digital possibilita o surgimento de práticas pedagógicas mais inclusivas, onde as mídias sociais e os espaços digitais não apenas divulgam conteúdos, mas atuam como territórios de memória. A construção de um acervo no ambiente digital é, portanto, um gesto político e educativo, que reafirma a existência e a relevância de narrativas historicamente silenciadas.

### **3 O caminho metodológico entre uma arte e outra pincelada**

A presente pesquisa se desenvolveu a partir de uma abordagem qualitativa e de natureza exploratória, com foco na valorização das vozes e expressões artísticas de mulheres negras por meio de ações integradas de leitura crítica, produção artística e construção digital de memória. O percurso metodológico foi estruturado em três etapas principais, articulando pesquisa bibliográfica, práticas formativas e ferramentas tecnológicas acessíveis.

Na primeira etapa, realizou-se o estudo das biografias e produções teóricas e literárias de autoras negras que representam diferentes regiões e vivências, como Conceição Evaristo, Lélia Gonzalez e Luciene Carvalho. Essa leitura crítica visou reconhecer suas trajetórias de

resistência e produção de conhecimento, com foco nas contribuições para o pensamento antirracista e para a valorização das identidades negras, especialmente das mulheres.

A segunda etapa consistiu em uma oficina artística de releitura, na qual participantes foram convidadas a produzir telas contemporâneas inspiradas nas obras, ideias e trajetórias dessas autoras. Essa etapa teve como base metodológica a pedagogia da presença e do fazer artístico como forma de construção de conhecimento, promovendo um espaço de criação, escuta e troca entre as participantes. A oficina foi documentada em registros fotográficos e audiovisuais.

Por fim, na terceira etapa, foi realizada a criação de um acervo digital gratuito utilizando a plataforma Google Sites. O site foi estruturado como espaço de memória e visibilidade das produções realizadas, contendo: a) As telas produzidas na oficina; b) As biografias das autoras inspiradoras; c) Relatos e registros das etapas do processo; e d) Reflexões desenvolvidas ao longo da pesquisa.

A utilização do Google Sites atendeu ao propósito de acessibilidade e permanência do conteúdo, permitindo que o acervo se tornasse público, navegável e atualizado conforme novas ações do projeto sejam realizadas. Além disso, o uso de uma ferramenta gratuita dialoga com princípios de democratização do conhecimento e inclusão digital, especialmente em contextos educacionais públicos e periféricos.

Essa metodologia se ancora nos princípios da educação antirracista, da pedagogia decolonial e da valorização das epistemologias do sul, propondo um caminho de construção coletiva de saberes por meio da arte, da memória e da tecnologia.

#### **4 Discussões e resultados em vias de efetivação**

As ações desenvolvidas ao longo do projeto "Vozes de Mulheres Negras que ecoam nos espaços agrários e nas mídias" proporcionaram resultados significativos tanto no campo da formação crítica quanto na ampliação da representatividade de mulheres negras nos espaços educacionais. A primeira contribuição importante foi a divulgação das autoras negras estudadas – Conceição Evaristo, Lélia Gonzalez e Luciene Carvalho – entre estudantes, servidores e comunidade externa, com destaque para suas trajetórias de resistência, produção intelectual e luta antirracista.

A leitura e discussão das biografias dessas autoras permitiu que os participantes reconhecessem a potência de suas histórias e como suas contribuições ultrapassam a literatura ou a teoria, influenciando diretamente práticas pedagógicas, modos de existir e resistir. A

presença de Luciene Carvalho, como autora mato-grossense, também possibilitou a valorização de vozes locais e regionais, o que fortaleceu o sentimento de pertencimento e de identidade coletiva entre as participantes.

Como desdobramento das oficinas, foram produzidas obras visuais (telas contemporâneas) que interpretaram as ideias e vivências das autoras a partir de uma perspectiva estética e política. Essas telas foram expostas presencialmente no campus do Instituto Federal de Mato Grosso – Campus São Vicente, criando um espaço de circulação de narrativas negras em um ambiente predominantemente agrário, o que contribuiu para romper com silenciamentos históricos e para visibilizar a pluralidade cultural presente na instituição.

Outro resultado de destaque foi a criação do site utilizando a plataforma gratuita Google Sites, que se consolidou como um acervo digital permanente das produções artísticas e dos registros do processo formativo. O site abriga as obras produzidas, as biografias das autoras homenageadas, os relatos das atividades desenvolvidas e os registros fotográficos e audiovisuais da oficina e das exposições. Este espaço virtual amplia o alcance das ações realizadas, permitindo o acesso público e contínuo às produções do projeto, servindo como ferramenta pedagógica e de valorização da memória.

Além disso, está em processo de construção no campus uma sala temática denominada “Africanidades”, que servirá como ambiente físico de memória, arte e referência às culturas afro-brasileiras e africanas. Essa sala será dedicada à exposição contínua das telas produzidas, a atividades formativas e a novos projetos de valorização da diversidade étnico-racial. Sua criação representa um avanço concreto na institucionalização da pauta antirracista e no reconhecimento da contribuição das culturas negras para o ambiente educacional.

Em síntese, os resultados alcançados demonstram que a articulação entre literatura, arte e tecnologia pode não apenas ampliar a visibilidade de vozes historicamente marginalizadas, mas também provocar transformações significativas nos espaços educacionais, tornando-os mais inclusivos, representativos e comprometidos com a justiça social.

## 5 Conclusões e reflexões

As ações desenvolvidas no projeto "Vozes de Mulheres Negras que ecoam nos espaços agrários e nas mídias" evidenciam a importância de integrar arte, literatura, tecnologia e memória como estratégias pedagógicas para a promoção de uma educação antirracista, crítica e transformadora. Ao destacar a vida e a obra de autoras negras como Conceição Evaristo,

Lélia Gonzalez e Luciene Carvalho, o projeto não apenas contribuiu para a difusão de conhecimentos historicamente marginalizados, mas também fortaleceu o reconhecimento da potência intelectual e criativa das mulheres negras no cenário local, nacional e internacional.

A participação ativa de estudantes e professores em todas as etapas – desde as leituras e discussões das biografias até a criação artística e o desenvolvimento do acervo digital – demonstra um avanço no compromisso institucional com a valorização da diversidade étnico-racial. As atividades realizadas fomentaram o protagonismo discente e a construção coletiva de saberes, gerando espaços de reflexão e pertencimento dentro de um campus agrário, historicamente distante dessas temáticas.

A consolidação de um acervo digital permanente e o início da implantação da sala “Africanidades” são marcos concretos de um processo que continua em expansão, com potencial para inspirar novas práticas, projetos e políticas voltadas à equidade racial na educação. Assim, este trabalho reafirma que a valorização das vozes negras não deve ser pontual ou celebrativa, mas parte integrante e contínua da formação educacional e humana no âmbito dos Institutos Federais e demais espaços de ensino.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 12 mai. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 12 mai. 2025.

CARVALHO, Luciene. **Zumbi está vivo**: poemas. Cuiabá: Carlini & Caniato, 2003.

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

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afrolatinoamericano**. Organização Flávia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Trad. Sandra Regina Goulart Almeida. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

CARNEIRO, Sueli. **Escritos de uma vida**. Organização: Flávia Rios e Márcia Lima. São Paulo: Companhia das Letras, 2023.

LEMOS, André. **Cibercultura**. São Paulo: Editora Sulina, 2002.

PRETTO, Nelson De Luca. **Internet na escola**: o compromisso dos educadores com o futuro. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.



**SemiEdu 2025**

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO  
ESCOLAR QUILOMBOLA

**GT15**

**RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO**

*RELATOS DE EXPERIÊNCIA*





## A GEOGRAFIA FEMINISTA E OS FEMINISMOS NEGRO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA MULHER NEGRA

GT 15: Relações Raciais e Educação

### Relato de experiência

Josiane RODRIGUES DOS SANTOS

(Docente da rede estadual/Cuiabá/Mato Grosso). E-mail josyrodrygues13@gmail.com

Noelma RODRIGUES DOS SANTOS

(Docente da rede estadual/Cuiabá/Mato Grosso). E-mail Noelmadomkas@gmail.com

Ana Luisa ALVES CORDEIRO

(PPGE/IE/UFMT). E-mail analuisatri@gmail.com

### 1 Introdução

Trata-se de um relato de experiência de uma mulher negra, professora da educação básica, há vinte anos e egressa do PPGE da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Nessa narrativa, sou a protagonista, e trago meu relato de experiência até ingressar na pós-graduação *stricto sensu*, em 2022. O objetivo, é apontar as desigualdades de raça, gênero e classe existentes no percurso da mulher negra e pobre, na perspectiva da Geografia Feminista, a fim de romper o pensamento eurocêntrico da Geografia Tradicional que tem tratado a sociedade como se fosse neutra, assexuada e homogênea. Contudo, essa mesma geografia, reconhece que o espaço não é neutro em termos de gênero, considera tanto as diferenças sociais entre mulheres e homens quanto as disparidades territoriais nas relações de gênero (Silva, 1998).

O fio condutor da análise é estabelecido a partir dos Feminismos Negro, que fornece a base epistemológica e política para interpretar o percurso não como experiência isolada, mas como expressão de um lugar social compartilhado por mulheres negras que enfrentam o racismo, o sexismo e a marginalização. Soma-se a contribuição dos Feminismos Negro, da Geografia Feminista, a problematização ao considerar a dimensão espacial das experiências. O percurso narrado é, portanto, analisado a partir dos espaços de vivência, como a casa, a escola, a universidade, entendidos como territórios atravessados por raça, gênero e classe, como também de cuidado, como resistência.

Para Santos (2024, p, 65), “é nesse contexto que mergulhamos na experiência das mulheres negras que desejam superar barreiras raciais em suas interseccionalidades [...]”. De acordo com a autora, “o processo de naturalização da inferioridade da mulher negra e do homem negro no Brasil é intrinsecamente ligado a uma longa e dolorosa história de racismo e opressão

que persiste até os dias atuais.” E que sem dúvidas são influenciados pelo legado do colonialismo e da escravidão.

## 2 Referencial Teórico

A Geografia Feminista é recente, ela foi inserida no campo de estudos da Geografia na década de 1970.

Segundo Janice Monk (2011, p.88), “as primeiras sessões acadêmicas dentro da União Geográfica Internacional sobre gênero na geografia ocorreram em 1981 e 1982”. Conforme a autora, um esforço de institucionalização da pesquisa de gênero dentro da UGI – União Geográfica Internacional – aconteceu no Congresso de Paris, em 1984, com a criação de uma rede de pesquisadoras e pesquisadores que, posteriormente pleiteariam a criação de um grupo formal de trabalho. Só em 1992 foi criada formalmente a Comissão sobre Gênero e Geografia na UGI. Em sua análise de avanços, resistências e tensões, a autora revela serem escassas as pesquisas de Geografia sob a perspectiva de gênero [...] (Monk *apud* Falcão, 2020, p.45).

De acordo com Monk citada por Falcão (2020) os primeiros debates sobre gênero na Geografia no âmbito da União Geográfica Internacional (UGI) ocorreram em 1981 e 1982. O processo de institucionalização dessa agenda teve início no Congresso de Paris, em 1984, com a articulação de uma rede de pesquisadoras e pesquisadores que, posteriormente, reivindicaram a criação de um grupo formal de trabalho, consolidado apenas em 1992 com a instituição da Comissão de Gênero e Geografia.

Entretanto, como a própria Monk observa, a consolidação dos estudos de gênero em Geografia apresentou avanços desiguais. A maior parte das pesquisas permanece concentrada no hemisfério norte, sobretudo na Europa, o que evidencia a necessidade de fortalecer essa agenda em contextos latino-americanos e brasileiros, onde as questões de gênero se entrelaçam de forma particular com desigualdades raciais, territoriais e socioeconômicas. No Brasil, os estudos de gênero na Geografia avançaram mais tardiamente, e enfrenta resistências tanto epistemológicas quanto institucionais.

Se faz necessário indicar, como entendemos gênero, é conforme Scott (2017), a qual sugere que gênero não é simplesmente uma categoria biológica ou natural, mas, sim, uma construção social que molda as relações de poder e as formas de identidade nas sociedades. De forma, que o gênero não nasce inerente a pessoa, mas se forma gradualmente na sociedade.

Uma análise do espaço sob a perspectiva feminina requer atenção ao cotidiano, às interações no nível microssocial e aos grupos sociais historicamente marginalizados. Por esse

motivo, essas temáticas foram tradicionalmente vistas como de menor relevância nas investigações geográficas. Historicamente, o estudo do espaço na Geografia concentrou-se nos espaços político-institucionais, nos processos de produção e acúmulo de riqueza (Silva, 2003, p. 34).

Pesquisar a interseccionalidade em diferentes categorias nos auxilia a identificar os tipos de opressão sofridos por determinados grupos sociais. Em nosso caso, de mulheres negras, para Lindo e Pereira (2023, p. 02), “a crítica feminista à Geografia tradicional está relacionada ao seu foco no sujeito genérico, que é tratado como neutro e desprovido de gênero, raça, classe social e outras características sociais”.

É importante destacar que entendemos por raça conforme Munanga (2004), ele afirma a inexistência de raça ou raças do ponto de vista biológico. Desse modo, o termo raça refere-se à construção sociológica, cultural, ideológica que expressa uma categoria social carregada de significados que remetem aos fenômenos históricos de opressão e de exclusão do povo negro. Já classe, é privilégio racial de um grupo central na sociedade brasileira, já que o grupo branco é o principal beneficiário da exploração direcionada à população negra. Tal privilégio não se limita ao contexto do capitalismo branco, mas também se estende aos brancos que não possuem meios de produção, mas que, ainda assim, usufruem dos benefícios advindos do racismo (Gonzalez, 2020).

No entanto há, agora, uma epistemologia que pretende trazer uma discussão que nos leva a romper com a ideia do sujeito universal difundida pelo eurocentrismo. Uma epistemologia de resistência(s) ao pensamento eurocêntrico e dito enquanto universal. Cardoso (2012) destaca que, no campo das epistemologias, as análises feministas têm oferecido contribuições importantes ao evidenciar que as teorias tradicionais do conhecimento e seus métodos carregam valores e interesses relacionados à dimensão de gênero.

### 3 Metodologia

Este relato de experiência adota como orientação a metodologia da problematização, que parte da realidade concreta e das vivências pessoais como ponto de partida para a reflexão crítica. Essa perspectiva reconhece que a experiência vivida não é neutra, mas situada em contextos sociais, históricos e culturais, e, portanto, carrega consigo questionamentos que possibilitam compreender as desigualdades e pensar formas de resistência.

A escrita se organiza na forma de narrativa autobiográfica, na qual retomo minhas memórias desde a infância até a entrada na pós-graduação *stricto sensu* da UFMT. Essa

narrativa é compreendida como instrumento metodológico que permite a construção de conhecimento a partir da experiência, transformando a memória pessoal em reflexão coletiva e política.

Assim, a metodologia deste relato articula quatro dimensões: a) Narrativa autobiográfica, a recuperação da trajetória pessoal como fonte legítima de reflexão; b) Problematização, a realidade vivida como ponto de partida para o questionamento crítico; c) Feminismo negro, o referencial teórico que ilumina as análises e conecta a experiência individual à dimensão coletiva e d) Geografia feminista, a lente que evidencia a centralidade do espaço e do território na constituição das desigualdades e das resistências.

Portanto, a metodologia adotada não busca apenas relatar uma história individual, mas construir uma reflexão crítica sobre as condições de permanência, resistência e transformação de mulheres negras nos espaços sociais.

#### 4 Discussão

Meu primeiro contato com o racismo ocorreu na infância, no espaço escolar, quando percebi que a cor da minha pele era vista sob uma ótica depreciativa. Essa experiência, somada às desigualdades estruturais, levou-me a enxergar a educação superior como uma forma de romper ciclos presentes em minha família, mesmo tendo estudado por quase uma década na Educação do Campo, isto há quase quarenta anos. “O aluno do meio rural não está em desvantagem apenas em relação ao aluno que estuda na cidade, mas também ao que estuda em uma região mais desenvolvida ou em escolas privadas (Ipea, 1990, p.7).”

Minha mãe e meu pai queriam que tivéssemos acesso à educação e se dedicaram para que pudéssemos estudar. Eu enquanto mulher negra e pobre tinha como meta, a UFMT. Alguns de nossos vizinhos riram quando eu disse que estudaria nesta instituição. Estudei muito em casa, com o antigo “X da questão” que vendedores porta a porta vendiam. Para mim não existia a possibilidade de curso pré-vestibular, pois cuidava da irmã e dois irmãos, enquanto minha mãe trabalhava.

Em 2000, consegui ingressar na Licenciatura em Geografia na UFMT. Fui uma das primeiras mulheres de minha família a ingressar em uma universidade federal, abri caminhos. Durante a graduação, mantive dedicação aos estudos e logo pós concluir o curso, ingressei na docência via concursos públicos, primeiro aprovada em um concurso municipal (segundo lugar) e depois em um concurso estadual (primeiro lugar). Enfrentando manifestações de racismo,

passsei a questionar como a desigualdade de raça, gênero e classe influenciam meu percurso como negra, mulher e pobre.

A maternidade solo atípica e o diagnóstico de autismo do meu filho trouxeram desafios adicionais em 2011, mas também fortaleceram minha compreensão sobre as múltiplas opressões que cercam a mulher negra. Desafiando o estereótipo da "mãe preta" ou "mucama" e a representação da mulher negra como uma figura de cuidado, frequentemente, relegada a papéis de subserviência e servidão (González, 1983).

Após a luta de três anos (2017, 2018 e 2019) contra um câncer tireoide, com o apoio da família, de amigas (apenas do gênero feminino mesmo), retomei o desejo de cursar mestrado, conciliando trabalho remunerado, trabalho doméstico, maternidade solo atípica e estudos. Fui aprovada em 2022 (minha primeira inscrição), minha dissertação tratou das “Políticas de Ação Afirmativa na Pós-Graduação: fatores interferentes e estratégias para a permanência de mulheres negras, cotistas e mães na UFMT,” foi muito elogiada e foi sugerido que a transformasse em livro (estamos no processo). Conclui no tempo certo e obtive conceito A em todas as disciplinas. A mulher negra é bem mais que esteriotipos, ela é potência.

## 5 Considerações finais

A inserção da mulher negra em espaços acadêmicos, como a UFMT, revela-se historicamente difícil e marcada por barreiras estruturais. Durante muito tempo, a universidade foi um território restrito a homens brancos, cis, heterossexuais e patriarcais. A presença de mulheres negras nesses espaços se deu apenas mediante resistência e muita luta, custando enfrentamentos ao racismo institucional e à violência de gênero.

Diferentemente de homens brancos e mesmo de homens negros, nossas trajetórias acadêmicas estão atravessadas por sobrecargas: estudo após o trabalho remunerado; o trabalho doméstico e o cuidado com as/os filhas/os. Isso demonstra que os espaços não são neutros, mas constituídos por raça, gênero e classe. A Geografia Feminista e os Feminismos Negro permitem compreender como a universidade é também um território simbólico e político, que precisa ser problematizado politicamente para que se torne de fato democrático.

Nesse sentido, a Geografia Feminista, articulada aos Feminismos Negro, oferece instrumentos analíticos para entender que a universidade é mais que um espaço físico, é também simbólico e político, construído por relações de poder que produzem hierarquias e exclusões. Questionar quem pode adentrar, circular e permanecer nesses territórios é fundamental para revelar as desigualdades e valorizar as resistências que os reconfiguram.

Assim, discutir minha inserção na UFMT significa problematizar as contradições da democratização do espaço acadêmico. Esse processo, ao mesmo tempo em que representa uma conquista coletiva das mulheres negras, evidencia as violências estruturais ainda presentes e a urgência de seguir tensionando e resistindo para que esse território se torne, de fato, inclusivo. Espero ter lançado luz sobre questões que precisam ser debatidas, para que, no futuro, outras mulheres negras não enfrentem os mesmos desafios que enfrentei. Afinal, é apenas por meio da denúncia e da problematização crítica que podemos transformar as estruturas que insistem em nos excluir.

## Referencias

CARDOSO, Cláudia Pons. **Outras Falas: feminismos na perspectiva de mulheres negras brasileiras**. 383 f. 2012. Tese (Doutorado em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

LINDO, Paula Vanessa de Faria; PEREIRA, Stéfany. Geografias feministas e interseccionalidade como metodologias para ler e estar no mundo: investigando mulheres torcedoras de futebol e o machismo. **Geofronter**, Campo Grande, v. 9, n. 1, ago. 2023. Disponível em: [https://periodicosonline.uems.br > download](https://periodicosonline.uems.br/download) Acesso em: 03 set 2025.

FALCÃO, Márcia Ivana da Silva. **Por uma geografia feminista: as mulheres na conquista do território Guajuviras, Canoas/RS**. Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos/organização** Flavia Rios, Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Ciências Sociais Hoje**, Brasília, ANPOCS, n. 2, p. 223-244, 1983.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Tradução. Niterói: EDUFF, 2004.

SANTOS, Josiane Rodrigues dos. **Políticas de ação afirmativa na pós-graduação: fatores interferentes e estratégias para a permanência de mulheres negras cotistas e mães na UFMT**. 2024. Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2024.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para a análise histórica. **Revista Educação e Sociedade**. Vol.15, n.2, 1990.

SILVA, Joseli M. Um ensaio sobre as potencialidades do uso do conceito de gênero na análise geográfica. **Revista História Regional** 8(1), p.31-45, 2003.

SILVA, Suzana M. V. Geografia e Gênero/Geografia Feminista. O que é isto? **Boletim Gaúcho de Geografia**. Porto Alegre: Associação Brasileira de Geógrafos, março 1998.



## A LEI 10.639/03 E A VALORIZAÇÃO DA HISTÓRIA E CULTURA QUILOMBOLA EM SALA DE AULA

GT 15: Relações Raciais e Educação

### Relato de Experiência

Nilvaci Leite de MAGALHÃES

Docente da Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT. E-mail: nilvaci.moreira@unemat.br

Antônio Sidney Miranda SILVA

Docente da rede municipal/Cáceres/Mato Grosso. E-mail: antoniosms220488@gmail.com

Antônio FINARDI

Docente da Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT. E-mail: antonio.finardi@unemat.br

### 1 Introdução

Este Relato de Experiência trata da realização de ações desenvolvidas na Escola Municipal Vila Real, no município de Cáceres, no mês de outubro do ano de 2024, interligando o tema entre Lei 10.639/03, formação de professores e saberes culturais quilombolas. Esta ação integra o projeto de Pesquisa-Extensão “Estruturação, divulgação e funcionamento do Acervo Quilombola do Centro de Pesquisa e Museu de Humanidades Alaíde Montecchi”, da Universidade do Estado de Mato Grosso, e tem como objetivo relatar a experiência da exposição itinerante intitulada “Um olhar fotográfico das comunidades Quilombolas de Mato Grosso” realizada junto a alunos e profissionais da educação. Todo o acervo fotográfico foi doado pelo professor Antônio Eustáquio de Moura. As atividades buscaram promover o diálogo sobre memória, identidade e resistência das Comunidades Negras Rurais e Quilombolas do estado, por meio da apresentação de registros visuais e narrativas produzidas no âmbito do acervo.

### 2 Perspectiva histórica sobre os quilombos à luz da Lei 10.639/03.

Durante o período colonial, prevaleceu uma visão repressiva, expressa na definição do Conselho Ultramarino de 1740, segundo a qual quilombo era entendido como “todo ajuntamento de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles”. Tal concepção, evidencia o caráter criminalizado atribuído às formas de organização negra fora do controle colonial, sendo fundamental contrastá-la com os significados e reconhecimentos que os quilombos adquiriram na contemporaneidade.

No início do século XX, a historiografia tradicional ainda os tratava como simples “esconderijos de fugitivos”, atribuindo-lhes caráter marginal e reduzindo seu papel histórico. A

partir da segunda metade do século XX, autores como Clóvis Moura (1959), em *Rebeliões da Senzala*, e Décio Freitas (1973), em *Palmares: a guerra dos escravos*, romperam com essa perspectiva ao reconhecer os quilombos como formas organizadas de resistência coletiva, verdadeiros embriões de uma sociedade alternativa ao modelo escravista, atribuindo-os como embriões de uma nova sociedade. Sob o ponto de vista dos quilombos contemporâneos, Moura (2007, p.12), os definem como um lugar habitado por descendentes de africanos escravizados, que mantêm laços de parentescos, vivem de culturas de subsistência e valorizam suas tradições culturais. Sem dúvida, o termo quilombo foi ressignificado tanto como categoria jurídica, etnológica e política discutida em seu contexto social, histórico e cultural, com vistas na garantia de direitos e na promoção de políticas públicas (Arruti, 2006).

Na perspectiva de valorizar a cultura e a história dos povos africanos e afro-brasileiros, e ainda, combater o racismo no contexto escolar, foi outorgada a lei 10.639/03, cuja implementação na escola é fundamental para o reconhecimento dos saberes culturais existentes nas comunidades remanescentes de quilombos, lugares de memória, onde expressam o legado deixado pelos seus ancestrais, presentes na formação cultural brasileira.

### **3 As atividades desenvolvidas de reconhecimento e valorização da cultura quilombola em sala de aula.**

As atividades foram desenvolvidas no mês de setembro do ano de 2024, envolvendo equipe gestora, professores e alunos da Escola Municipal Vila Real, situada no município de Cáceres-MT. A escola funciona no período matutino e vespertino, atendendo crianças da Educação Infantil (4 e 5 anos) e ensino fundamental (1º a 5º ano), num total de 350 alunos. As atividades foram realizadas em três momentos. No primeiro, envolveu uma roda de conversa, seguido de uma pesquisa com aplicação de um questionário aos professores. No segundo, foi realizada uma palestra sobre “A lei 10.639/03 e os saberes quilombolas no espaço escolar”, a qual reuniram-se equipe gestora e professores; no terceiro e último momento, a atividade constou de uma exposição de fotografias do Acervo Quilombola do Centro de Pesquisa e Museu de Humanidades Alaíde Montecchi.

Na roda de conversa realizada, considerando a relevância da discussão, foram abordados sobre o Acervo Quilombola do Centro de Pesquisa e Museu de Humanidades Alaíde Montecchi, a qual se constituiu um espaço destinado aos quilombos contemporâneos do Estado de Mato Grosso, visando localizar, reunir, organizar, armazenar, preservar, e disponibilizar, de

forma digital e física, documentos e bibliografias, produzidos por pesquisadores/as, estudantes, órgãos governamentais e não governamentais, como também, materiais produzidos pelos moradores (as) das Comunidades Negras Rurais e Comunidades Remanescentes de Quilombos Matogrossenses. Este Acervo objetiva, contribuir para a visibilização das comunidades quilombolas, o empoderamento de suas lideranças, e apoiar as reivindicações destas comunidades por políticas públicas específicas.

Foram abordados ainda, temas como a inclusão das práticas culturais quilombolas no currículo escolar e no planejamento pedagógico, a importância da promoção de uma educação antirracista e necessidade urgente dos professores terem uma leitura mais aprofundada sobre a História do povo negro brasileiro. Após a discussão, aplicamos um questionário com perguntas abertas para captar a percepção dos professores sobre o assunto. Gil (2008, p. 137) considera que essa técnica tem a intenção de “obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores [...]”. As questões formuladas foram as seguintes: você tem conhecimento da existência de quilombos em Mato Grosso? Já visitou alguma comunidade quilombola de Cáceres? Qual foi a sua experiência? Você considera importante conhecer e trabalhar as práticas culturais quilombolas em sala de aula? Na sua percepção, é importante uma formação continuada com os professores sobre a memória, educação e cultura quilombolas?

As docentes afirmaram que possuem conhecimento da existência de quilombos em Mato Grosso. Em se tratando especificamente do município de Cáceres, os professores disseram que já ouviram dizer da existência de comunidades quilombolas na localidade, mas nunca as visitaram pessoalmente e nem buscaram saber sobre elas. De acordo com a Fundação Cultural Palmares, o município de Cáceres possui seis comunidades remanescentes de quilombos certificadas: Santana, Ponta do Morro, Exú, Chapadinha e São Gonçalo certificadas em 2005, e Pita Canudos certificada em 2013. Santos (2019), ao pesquisar sobre os quilombos da fronteira oeste de Mato Grosso, especificamente as comunidades Exú e Pita Canudo, localizados em Cáceres-MT, afirma que houve um êxodo da maioria das famílias da Comunidade de Exú em direção à cidade, reduzindo o número de remanescentes quilombolas na localidade, tendo em vista a dificuldade dessas famílias ao acesso às políticas públicas para a melhoria de sua qualidade de vida.

É relevante destacar que, ao conhecer uma comunidade quilombola, tomar conhecimento de sua história, de sua cultura, da educação que são transmitidas pelos anciões e anciãs às gerações jovens, suas tradições e costumes, dentre outros, amplia o repertório cultural dos professores. Desse modo, ao tratar sobre a importância de conhecer e trabalhar as práticas

culturais quilombolas em sala de aula, foi unânime a afirmativa. Destacamos aqui, falas de algumas professoras sobre sua visão da relevância em discutir essa questão em sala de aula: “Porque temos que trabalhar a diversidade”; “ Para que os alunos conheçam novas culturas e aprendam a respeitá-las”; “porque devemos oportunizar sempre maiores aprendizados aos alunos”; “porque valoriza o conhecimento, a história e a cultura das comunidades. Sobre essa percepção evidenciada pelos professores, Castilho (2008) nos informa que a trajetória dos quilombolas foi marcada por um ciclo cumulativo de desvantagens, que afetou e ainda afeta a vida das famílias quilombolas, principalmente no campo educacional. Estes aspectos devem ser explanados em salas de aulas, para que os alunos tenham conhecimentos dos caminhos percorridos de luta das famílias negras pela educação de seus filhos.

No que tange ao diálogo sobre a relevância de formação continuada sobre a história dos quilombos e de seus remanescentes, os professores apontaram que é necessário, uma vez que, quanto mais se conhece a história dos quilombos e de seus descendentes, e, em especial sobre os quilombos contemporâneos, mais o professor tem condições de desenvolver um trabalho eficaz com seus alunos. Os quilombos contemporâneos precisam ser conhecidos pelas crianças e jovens da sociedade brasileira, é uma forma de valorizar as raízes históricas do povo brasileiro, tendo em vista que os povos quilombolas lutam cotidianamente contra o aniquilamento de suas culturas, memória e identidades (Moreira, 2019).

A relevância em investir na formação dos professores para que estes tenham conhecimento sobre a história do povo negro, seus costumes, tradições, hábitos alimentares, formas de plantio, formas de sociabilidade, a relação com a natureza, religiosidade, educação familiar, dentre outros, é fundamental, pois como aponta Munanga (2005), essa memória coletiva pertence a todos nós, portanto, todos os alunos, independentemente de cor, raça ou etnia deve ter acesso a esse conhecimento, e cabe ao professor contribuir na consolidação de uma sociedade democrática, “ que não poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira.” (Munanga, 2005, p. 17).

Após a roda de conversa, foi realizada no dia 22 de setembro de 2024 uma palestra intitulada “ A Lei 10.639/03 e a valorização e reconhecimento da História e práticas culturais dos quilombos em sala de aula”, proferida pela prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Nilvaci Leite de Magalhães. Houve a participação e o envolvimento da equipe gestora e professores. Foram destacados na palestra assuntos ligados aos conceitos de quilombos instituídos desde a era colonial até a contemporaneidade; os quilombos contemporâneos e suas práticas culturais que influenciam na

educação das crianças e jovens quilombolas; a implementação da Lei no 10.639/03; a educação como mecanismo de transformação e promoção do ser humano, com vistas no respeito as diferenças e no reconhecimento e valorização da história e da cultura do povo negro. Foi discutida ainda, a importância de os professores oportunizar seus alunos de terem acesso ao conhecimento da história dos remanescentes de quilombos do Brasil, e, especificamente, de Mato Grosso, de sua riqueza cultural, de seus valores, lutas e resistência contra a opressão e ao racismo.

Já a efetivação da terceira atividade, a qual constou da exposição de fotografias do Acervo Quilombola do Centro de Pesquisa e Museu de Humanidades Alaíde Montecchi, houve um momento de interatividade dos alunos com as imagens, despertando a observação, a comparação, a interpretação e o pensamento crítico. As imagens mostram o cotidiano de diferentes comunidades quilombolas, evidenciando a educação, a cultura, a questões ambientais, a agricultura, as festas religiosas, o modo de vida, a participação das crianças e suas sociabilidades, tipos de moradias, refletindo ainda sobre a luta pela manutenção das tradições nesses espaços. Percebemos, que, ao terem contato com o material exposto, as crianças demonstraram curiosidade e interesse pelo assunto, o que foi muito positivo, pois houve muitas perguntas interessantes, sobretudo, estabelecendo uma relação histórica entre o passado e o presente. Diante das discussões aqui empreendidas, um dos caminhos para uma educação antirracista, é romper com a visão eurocêntrica e que haja mudança de postura dos professores, que é o que orienta tanto a legislação quanto as diretrizes curriculares para a Educação.

#### 4 Considerações finais

Ao desenvolver as atividades com os professores e equipe gestora, percebemos que estes possuíam pouco conhecimento sobre os quilombos de Mato Grosso, e, diante desse saber reduzido, manifestaram algumas ideias equivocadas sobre os povos quilombolas. Tal quadro, decorre em grande medida, da fragilidade na formação inicial e continuada no que se refere a História e cultura Afro-Brasileira e Africana, cuja obrigatoriedade foi instituída pela Lei 10.639/03, mas que ainda encontra entraves na efetiva implementação. Soma-se a isso, a prevalência de um currículo estruturado sob perspectiva eurocêntricas, que minimizam ou invisibilizam as contribuições históricas, sociais e culturais da população negra no Brasil.

A ausência de aproximação entre escola e as comunidades quilombolas, aliada a permanência de estereótipos e preconceitos historicamente construídos, reforça a manutenção

de visões distorcidas e reducionistas. Assim, a insuficiência de práticas pedagógicas críticas e dialógicas, comprometidas com a valorização da diversidade étnico-racial, contribui para a perpetuação de representações estigmatizadas da população quilombola no espaço escolar.

Os resultados das atividades desenvolvidas indicaram que os momentos foram significativos para o fortalecimento do debate sobre a população quilombola, além de favorecer uma reflexão crítica sobre o papel da escola nesse processo. Isto é, os professores precisam urgentemente adquirir uma compreensão mais apurada que envolvem a história dos quilombos no Brasil e a trajetória histórica das comunidades negras rurais quilombolas de Mato Grosso, para que possam em suas práticas pedagógicas, oportunizar aos seus alunos momentos de intenso aprendizado, seja por meio de roda de conversa, pesquisas, exposição de fotografias, levando as crianças e jovens a explorar a cultura, a relação dos quilombolas com a natureza, com vistas a promover uma educação antirracista.

## Referências

- ARRUTI, José Maurício. **Mocambo: antropologia e história do processo de formação quilombola**. Bauru/SP: Edusc, 2006.
- CASTILHO, Suely Dulce. **Culturas, família e educação na comunidade negra rural de Mata-Cavalo- MT**. 2008, 305 f. Tese (Doutorado em Educação –Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2008.
- FREITAS, Décio. **Palmares: a guerra dos escravos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1973.
- GIL, Antônio C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social, 7ª edição**. Rio de Janeiro: Atlas, 2019.
- MOREIRA, Nilvaci Leite de Magalhães. [...] **Nós aqui somos o espaço dos sem vez” – Quilombolas e educação em Poconé/MT**. 2019, 263 f, Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2019.
- MOURA, Clóvis. **Rebeliões da Senzala: quilombos, insurreições, guerrilhas**. 2. ed. São Paulo: Editora Zumbi, 1959.
- MUNANGA, Kabengele (org). **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição. Brasília/DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- SANTOS, Ângela Maria dos. **Quilombos na fronteira oeste de Mato Grosso: memória social e processos educativos não escolares nas comunidades Exú e Pita Canudo**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2009.



## ANGOLA EM MOVIMENTO: CAPOEIRA ANGOLA, EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA UFOB

GT 15: Relações Raciais e Educação

**Relato de experiência**

Éder Luis Mathias MEDEIROS

(Programa de Pós-graduação em Educação/UFMT). E-mail: evertonm1medeiros@gmail.com

Eduardo Luis Mathias MEDEIROS

(Docente da rede estadual/Cuiabá/Mato Grosso). E-mail: eduardo.medeiros@unemat.br

### Resumo

O presente relato de experiência apresenta o Programa Angola em Movimento, desenvolvido pela Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), que institucionaliza a capoeira como prática cultural e pedagógica voltada à formação integral, à valorização dos saberes afro-brasileiros e à promoção de uma educação antirracista e decolonial. Coordenado pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEC), o programa articula mestres locais à universidade, promovendo aulas, oficinas, ciclos formativos e eventos multicampi. A iniciativa resultou na criação de cinco programas de extensão formalmente registrados e na atuação de mestres em cada campus, fortalecendo o diálogo entre saberes acadêmicos e populares e consolidando a capoeira como ferramenta educativa e política de transformação social.

Palavras-chave: Capoeira Angola. Educação antirracista. Extensão universitária.

### 1. Introdução

A capoeira angola, reconhecida pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) como Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil desde 2008, constitui uma das expressões mais significativas da herança africana na formação cultural brasileira. Mais do que uma prática corporal ou esportiva, a capoeira angola articula corpo, música, oralidade, ancestralidade e resistência, configurando-se como um saber popular que atravessa séculos de opressão e reinvenção.

O aprendizado da capoeira, especialmente em sua vertente angola — considerada a capoeira mãe —, preserva a tradição popular e comunitária da prática. Ao ser introduzida em escolas de ensino fundamental e médio, a capoeira torna-se um instrumento pedagógico interdisciplinar, capaz de integrar conteúdos da história, da educação física, da arte e da literatura. Esse movimento ganha respaldo legal com a promulgação da Lei nº 10.639/2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e torna obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira em todas as etapas da educação básica. A lei estabelece, em

seu artigo 26-A, que o conteúdo programático deve incluir o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil e a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política da sociedade brasileira.

A partir dessa legislação, a capoeira passa a ocupar um espaço de destaque em projetos e políticas públicas voltadas à educação, como os programas “Escola Aberta” e “Mais Educação”. Essas iniciativas reforçam o papel da capoeira como prática formativa e instrumento de políticas afirmativas, capazes de promover o resgate da cultura negra e sua contribuição para a formação humana integral. O ensino da capoeira nas escolas favorece a construção de novas percepções sobre a identidade afro-brasileira, contribuindo para o combate aos preconceitos e para o fortalecimento das relações de solidariedade, respeito e coletividade entre os jovens.

Nesse sentido, a capoeira angola constitui uma ferramenta de educação crítica e decolonial. Ao unir o corpo e a musicalidade, o ritual e o aprendizado, ela propicia a vivência de valores fundamentais à existência humana, como o respeito às diferenças, a cooperação, o equilíbrio e a humildade. Conforme aponta Abib (2004), a sabedoria ancestral transmitida pela capoeira expressa a resistência de um povo que, ao longo da história, preservou suas tradições e suas formas de estar no mundo. Essa prática, portanto, não apenas resgata a memória histórica da população afrodescendente, mas também fortalece a autoestima e o sentimento de pertencimento cultural de seus praticantes.

Desta forma, a inserção da capoeira angola nos espaços educativos e universitários, como no caso do programa Angola em Movimento, desenvolvido pela Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), representa um avanço na consolidação de uma educação antirracista e de valorização dos saberes tradicionais. Ao reconhecer mestres e mestras como agentes de conhecimento e ao articular práticas de extensão que aproximam universidade e comunidade, a capoeira se consolida como uma pedagogia viva, que ensina pela experiência, pelo corpo e pela coletividade. Assim, compreender a Capoeira Angola como instrumento formativo é também compreender a educação como território de luta, de memória e de reconstrução das identidades negras no Brasil contemporâneo.

## 2. O início da experiência

O processo teve início com uma série de consultas e escutas comunitárias junto a mestres e grupos locais, identificando práticas de capoeira já existentes na região e avaliando como poderiam ser integradas à estrutura da universidade. Essas escutas resultaram na construção de convênios e parcerias que respeitam a autonomia dos mestres e viabilizam sua atuação dentro dos campi.

A partir daí a proposta foi estruturada de forma multicampi, garantindo que cada unidade da UFOB tivesse um mestre articulador e um docente ou técnico responsável pela formalização institucional. Essa solução conciliou a valorização dos saberes tradicionais com as exigências burocráticas da universidade (como as normas do SIAPE).

As atividades foram organizadas em quatro eixos:

- Formação e vivência: aulas regulares presenciais e híbridas de Capoeira Angola;
- Oficinas culturais: construção de instrumentos, musicalidade e história da capoeira;
- Produção de conhecimento: elaboração de TCCs, ACCs, minicursos e relatórios;
- Eventos e rodas abertas: integração com comunidades e grupos locais.

Em 2023, foi realizada a primeira oficina de construção de instrumentos com o Mestre Olavo, marco simbólico da implantação do programa. A confecção coletiva dos berimbaus, atabaques e pandeiros representou mais que uma ação prática — foi um momento de reencontro entre a tradição oral e a universidade, abrindo caminho para a criação de núcleos permanentes em cada campus.

### 3. Resultados e impactos

O programa resultou na formalização de cinco programas de extensão – um em cada campus da UFOB – e na entrega de 45 instrumentos confeccionados coletivamente. Além do alcance material, destacam-se os impactos formativos:

- Ampliação das atividades complementares e de pesquisas sobre cultura afro-brasileira;
- Integração de estudantes de diferentes cursos (Educação Física, História, Artes, Pedagogia);

- Fortalecimento da presença de mestres e grupos tradicionais nos espaços universitários;
- Promoção de vínculos comunitários, com aumento do interesse de jovens locais pela universidade após participação nas rodas e oficinas.
- As ações também favoreceram o diálogo intergeracional e o reconhecimento da capoeira como espaço legítimo de produção de conhecimento.

#### 4. Desafios e aprendizados

A consolidação do Programa Angola em Movimento revelou desafios estruturais e pedagógicos significativos. O principal deles diz respeito ao reconhecimento institucional do papel dos mestres de capoeira, que, por não integrarem o quadro funcional da universidade, dependem de mecanismos flexíveis de cooperação. A criação de modelos contratuais adequados, o financiamento contínuo e a implementação de processos avaliativos participativos constituem metas prioritárias para a continuidade e o fortalecimento do programa.

Do ponto de vista pedagógico, a experiência revelou que a capoeira angola é, por si só, uma pedagogia: ensina pela experiência, pela escuta e pelo corpo. Trata-se de uma prática educativa que promove a formação integral, o respeito às diferenças e o desenvolvimento de uma consciência crítica e antirracista, ultrapassando as fronteiras do currículo formal. O ensino da capoeira angola deve acontecer de forma integrada, articulando o aprendizado técnico — golpes, esquivas, sequências — aos aspectos culturais, históricos e simbólicos que compõem essa manifestação ancestral.

As aulas, portanto, incluem alongamento, exercícios corporais, musicalidade (canto, instrumentos, ritmos), rodas e estudos sobre a história da capoeira e de seus mestres. Além disso, o programa promove momentos teóricos, discussões, debates e seminários que abordam as africanidades, a religiosidade e as contribuições da cultura afro-brasileira para a formação da sociedade. Essa abordagem interdisciplinar reforça a dimensão educativa e política da capoeira como instrumento de transformação social.

O projeto de extensão tem cumprido seu papel de preservar as raízes da capoeira angola e difundir seus valores entre a comunidade acadêmica e a sociedade em geral. Por meio da prática e da vivência coletiva, constrói-se uma identidade compartilhada que reafirma a capoeira como expressão cultural, pedagógica e política. A capoeira angola se apresenta, nesse

sentido, como uma ferramenta estratégica para o exercício da memória histórica do povo negro, pois envolve o corpo, a musicalidade, a religiosidade e o respeito, promovendo o diálogo entre o saber popular e o conhecimento acadêmico.

Nas atividades desenvolvidas pelo projeto — como as oficinas — o ensino técnico é combinado com o debate sobre a ancestralidade, a religiosidade, a confecção de instrumentos (como o berimbau), aulas de percussão e exibições audiovisuais. Esses espaços fortalecem o papel da capoeira angola como prática educativa e cultural, capaz de integrar diferentes dimensões do ser humano e de contribuir para uma educação comprometida com a diversidade, a inclusão e a justiça social.

## 5. Considerações finais

O projeto Angola em Movimento demonstra que a extensão universitária pode ser espaço de reparação simbólica e política, integrando saberes tradicionais à formação acadêmica. A experiência reafirma o papel da universidade como território de diálogo e reconstrução histórica, em que a capoeira angola se torna não apenas prática corporal, mas também ferramenta de educação e cidadania.

A continuidade do programa depende da consolidação de políticas de apoio à cultura afro-brasileira e da criação de instrumentos administrativos que reconheçam a centralidade dos mestres e mestras nos processos formativos.

## Referências Bibliográficas

ABIB, Pedro R.J. Capoeira Angola: Cultura Popular e o jogo dos saberes na roda. Tese de Doutorado em Ciências Sociais aplicadas a Educação: Unicamp, 2004

\_\_\_\_\_. Capoeira e os diversos aprendizados no espaço escolar. Revista Motrivivência nº 14, ano XI, Florianópolis: Ed da UFSC, 2000.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm)> Acessado em 14 de junho de 2012.

CAMPOS, Helio. Capoeira na universidade: uma trajetória de resistência. Salvador: SCT-EDUFBA, 2001.

REGO, Waldeloir. Capoeira Angola/ ensaio sócio-etnográfico. Bahia: Itapoá, 1968.

Inventário para registro e salvaguarda da capoeira como patrimônio cultural do Brasil. Brasília 2007.



## **ARTISTAS NEGRAS/NEGROS: POÉTICAS DE RESISTÊNCIA NA ESCOLA**

GT 15: Relações Raciais e Educação

**Relato de experiência**

Daniel Ricardo Martins

(Docente da rede estadual/Rondonópolis/Mato Grosso)

e-mail: daniel.martins@edu.mt.gov.br

### **1 Introdução**

O relato de experiência tem como tema a proposta pedagógica; Artistas negras/negros: poéticas de resistência na escola, que tem como foco de interesse de pesquisa de mestrado promover uma intervenção educativa por meio de oficinas de xilogravura no sentido de enfrentar, discutir e problematizar a ausência de representatividade de artistas negras/negros nos conteúdos de arte no ensino médio em uma turma de primeiro ano da Escola Estadual Joaquim Nunes Rocha, no município de Rondonópolis-MT. Durante a realização das oficinas de xilogravura, foram desenvolvidas práticas pedagógicas subsidiada pela Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) que estimulam a construção de um pensamento crítico das/os discentes sobre a herança racista e discriminatória na educação brasileira, bem como apresentação de algumas bibliografias/ imagens que contrapõem essas narrativas no intuito de criar estratégias para o enfrentamento do racismo e da discriminação na escola e na sociedade por meio do ensino de arte.

Para a construção da proposta artística-pedagógica, utilizei a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa(1998). Esta proposta articula o fazer artístico, a leitura e a contextualização, compreendendo a arte como expressão cultural do povo brasileiro e de outros povos. Portanto, para conduzir a construção da proposta junto às/aos discentes do ensino médio, inicialmente, escolhi quatro artistas negras/negros sendo Renata Felinto, Rosana Paulino Galgvão Preto e Rubem Valentim.

Nessa direção, a presente pesquisa buscou formas de leituras(decoloniais) críticas sobre as questões racistas e discriminatórias no ensino de arte, afim de responder à pergunta: De que maneira o ensino de arte poderia contribuir para a visibilidade de artistas negras/negros nos conteúdos da educação básica, colaborando para uma educação antirracista?

Desta maneira, procuro aprofundar-me nas experiências obtidas no desenvolvimento da pesquisa-ação, na intenção de colaborar com a visibilidade de artistas negras/negros, em perspectiva antirracistas dos conteúdos no ensinados em arte.

## 1. Narrativas de protestos nos afro-retratos de Renata Felinto

Figura 9 – Artista Renata Felinto.



Fonte: [https://issuu.com/palma76/docs/ebook\\_arte\\_educacao\\_a4/s/11387515](https://issuu.com/palma76/docs/ebook_arte_educacao_a4/s/11387515). Acesso em: 15 set. 2022.

Nesse encontro com as/os discentes, fiz algumas reflexões acerca das experiências das atividades anteriores já desenvolvidas em sala de aula e, com base nisso, procurei mudar a abordagem para o momento seguinte, tomando como base as considerações de Anastasiou (2003, p. 69): “O professor deverá ser um verdadeiro estrategista, o que justifica a adoção do termo estratégia, no sentido de estudar, selecionar, organizar e propor as melhores ferramentas facilitadoras para os estudantes se apropriarem do conhecimento”.

Nesse sentido, a estratégia deste momento foi que as/os discentes pudessem responder à pergunta problematizadora antes de assistir o vídeo com a entrevista da artista Renata Felinto. Suas obras se fundamentaram na questão da identidade negra feminina e, por meio de diferentes linguagens, questionam construções estéticas e culturais. A artista também se destaca pelo exercício da arte-educação em universidades e instituições de cultura.

A série de autorretratos de Renata Felinto, chamados afro-retratos, se trata de uma arte contemporânea que se preocupou em autoconhecer a presença das mulheres negras em várias povos e culturas, definindo as bases da chamada arte afro, ou seja, a persistência ou sobrevivência de artistas negras/negros na pintura com características de origens africanas. Compreender a arte afro-brasileira torna-se uma tarefa difícil, por envolver símbolos africanos, histórias africanas, tradições da cultura africana e questões étnico-raciais vividas pelos negros no Brasil. Segundo Munanga (2000, p. 98-9):

Definir as artes plásticas afro-brasileiras não é uma questão meramente semântica, pois envolve uma complexidade de outras questões remetendo ora à história do escravizado africano no Brasil, ora à sua condição social, política e econômica, ora à

sua cosmovisão e religião na nova terra. [...] se a arte afro-brasileira é apenas um capítulo da arte brasileira, por que então este qualificativo ‘afro’ a ela atribuído? Descobrir a africanidade presente ou escondida nessa arte constitui uma das condições primordiais de sua definição.

Nesse sentido apresentar a arte afro-brasileira para as/os discentes envolvidas/os na proposta artística-pedagógica significa compreender as várias técnicas utilizadas pelas/os artistas em suas obras. Felinto, para construir os afros-retratos, utiliza sua própria imagem, onde funde técnicas de desenhos, pinturas e colagens. Ao usar em seus afro-retratos técnicas mistas, a artista rompe com o imaginário, propondo em sua produção artística uma criação desenvolvida a partir da identidade dos afrodescendentes, na sua imaginação e criatividade, como forma de expressão e busca de entendimento do mundo, de si mesmo e do outro (FILHO,2013). A/O docente que ensina arte poderá conduzir a/o discente, incentivando e orientando a experimentação de várias técnicas utilizadas nas produções artísticas e, principalmente, incentivando a exploração de sua criatividade durante a realização das atividades de desenho. Segundo Teresa Poester (2005, p. 6):

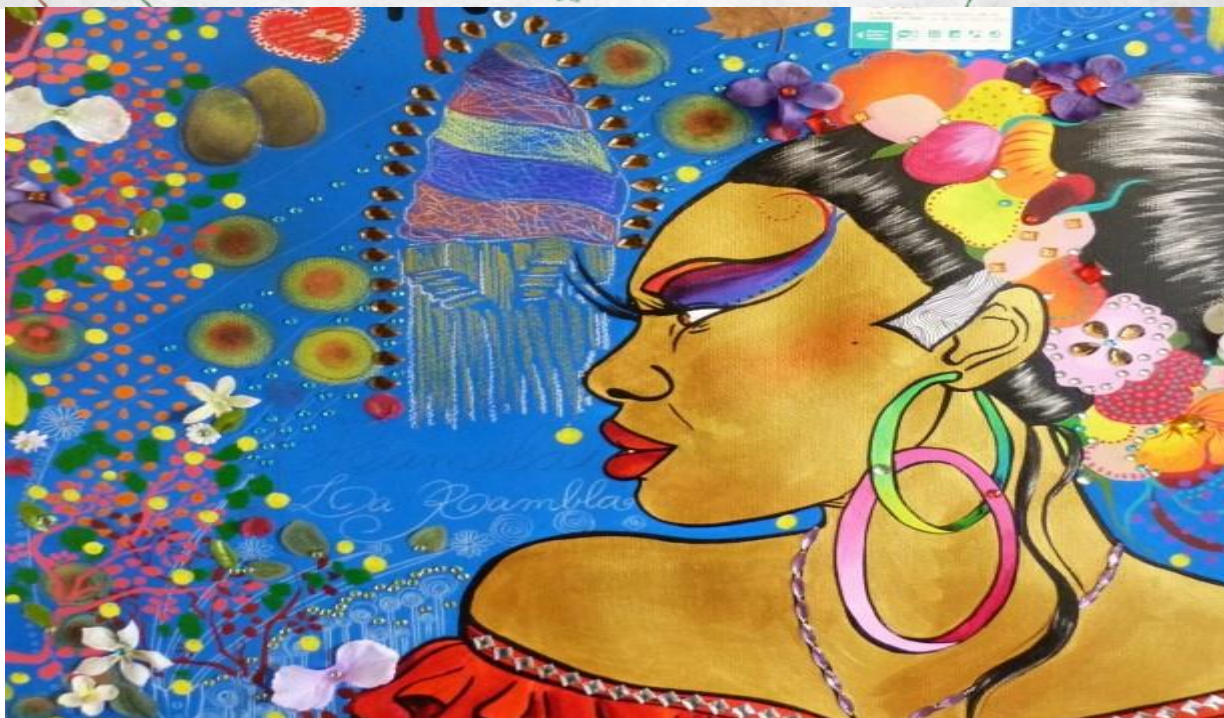
O desenho constitui a base das artes plásticas, mas sua função social ultrapassa amplamente o campo artístico. Parte integrante no processo de conhecimento, o desenho contribui na aquisição do saber, como suporte de diferentes especialidades: matemática, física, geografia etc.

Portanto, os desenhos produzidos pelas/os discentes nas oficinas possuem caráter social antirracista. Ressalto que o desenho e a gravura sempre foram aliados na construção de imagem, um completa o outro, não propondo qual é o melhor e sim completando o processo final da imagem.

Dito isso, solicitei às/aos discentes que fizessem duplas e, em seguida, escolhessem uma das pranchas que tinha uma pergunta problematizadora, com imagens de afro-retratos da artista Renata Felinto.

A primeira dupla escolheu a prancha referente à obra *A espanhola* (Figura 1):

Figura 1 – Prancha 01 da artista Renata Felinto.



Fonte: FELINTO, Renata. *A espanhola*. 2010. Técnica: acrílica, glitter sobre papel. Série Afro-retratos.

Pergunta: Nessa imagem, a artista faz uma representação sua vestida com trajes típicos das mulheres espanholas. Que reflexões a artista quer provocar quando ela se coloca vestida com esse traje?

A dupla respondeu o seguinte: “A artista queria representar a beleza das mulheres espanholas”; “Tinha uma maquiagem artística, como se a mulher estivesse representando o fundo do mar”.

Depois dessa resposta, convidei a assistirem a um vídeo em que a artista é entrevistada e explica o porquê da série afro-retratos. Quando terminou o vídeo com a entrevista, refiz as mesmas perguntas acrescentando se eles/as mudariam suas respostas, e todos disseram que mudariam. Então, pedi para responderem novamente, e a primeira dupla disse o seguinte: “A artista queria representar as mulheres afro-descendentes de todas as partes do mundo”. Pensar nas respostas das/dos discentes é deslocar-se para compreender a relação entre o ensino de arte e a cultura, numa possível formação de identidade. Não pensando somente na cultura escrita em livros didáticos, reproduzidos muitas vezes pelas/os docentes no ensino de arte, é preciso buscar conhecer as culturas regionais e locais para que o ensino possa tornar-se significativo, valorizando e trazendo a cultura além do espaço escolar para a sala de aula, enxergando nas atividades religiosas locais, na vizinhança, na família, nos grupos culturais, entre outros, como processos na construção de identidade das/dos discentes. De acordo com Gomes (2003, p. 4):

Privilegiar a educação que acontece no interior da instituição escolar, tentando, porém, compreendê-la inserida no processo cultural e articulada com outros espaços educativos não escolares. A escola é vista, aqui, como uma instituição em que

aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas, também, valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade.

A partir dessas considerações, é possível compreender a estreita relação entre o ensino de arte e a cultura, permitindo aproximações e interações com as/os discentes na escola.

Para finalizar esse encontro, convidei as/os discentes a realizarem um desenho a partir de suas reflexões, conversas e escutas das falas da artista (Figura 2).

Figura 2 – Processo criativo individual I.



Fonte: Acervo do autor (2022).

Nos desenhos construídos, podemos observar as presenças fenotípicas e identidades das mulheres negras, representadas pelos lábios grossos, os cabelos afros e os brincos de argolas. O desenho passa por transformações durante os procedimentos de elaboração, e passará por mudanças na gravura.

Penso que as transformações ocorridas no desenho ajudam no desenvolvimento da imaginação e da criatividade das/dos discentes. Para Filho (2013, p. 34), “A arte permite o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, da sensibilidade e da imaginação, na medida em que explora e dissemina novos valores, percebe e ressalta as diferenças culturais”. Sendo professor/artista/pesquisador, entendo que é de suma importância possibilitar às/aos discentes o conhecimento de diferentes culturas, para que possam compreender e respeitar suas próprias culturas e também as culturas de outros povos e sociedades. Só conhecendo sua própria cultura e outras diferentes da nossa podemos diminuir preconceitos e discriminações na escola.

### Considerações finais

Ao término dessa investigação por meio da proposta artística-pedagógica e da oficina de xilogravura na escola, percebi que ainda há muito a ser construído em torno dos temas artistas negras/negros, racismo e discriminação. A minha intenção com essa proposta para o ensino de arte era contribuir para a superação das práticas discriminatórias dentro da escola e fora dela.

Espero que essa proposta artística-pedagógica possa contribuir para as aulas de arte em outras instituições, melhorando as relações étnico-raciais entre nossas/os discentes e colegas de profissão. Que essa proposta possa servir de base para novas pesquisas para outros profissionais da educação, dando continuidade à temática e abordando a importância das negras/negros para a arte brasileira, contribuindo para encontrar meios que possam manter vivos os elementos visuais da cultura afro-brasileira, permitindo que esses elementos consigam tornar-se visíveis, estabelecendo diálogos com as/os discentes e as/os professores, ampliando o seu conhecimento para superação das práticas discriminatórias existentes em nossa sociedade.

### Referências

- ANASTASIOU, L. Alves L. *Processos de ensinagem na Universidade*: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joenville, SC: UNIVILLE, 2003.
- BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 15 set. 2022.
- FILHO, David Sad. *A formação do Arte-educador*: diálogos e contrapontos entre arte e educação e suas ressonâncias no trabalho docente. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Socioeducativos e Práticas Escolares) – Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei, 2013.
- GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e a cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n.1, jan./jun. 2003.
- MUNANGA, Kabengele. Arte afro-brasileira: o que é, afinal? In: AGUILAR, N. (Org.). **Arte afro-brasileira**: mostra do redescobrimento. São Paulo: Fundação Bienal, 2000.p.98-9.
- POESTER, Teresa. Sobre o desenho. *Revista Porto Arte*, Porto Alegre, 2005.



## **DA EXTENSÃO À INICIAÇÃO CIENTÍFICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA DISCENTE DE PEDAGOGIA**

GT 15: Relações Raciais e Educação

### **Relato de experiência**

Maryanna Rayssa Fernandes da Costa MARTINS

(Curso de Licenciatura em Pedagogia/Bolsista de Iniciação Científica/UFMT)

Maryannafernandes034@gmail.com

Candida Soares da COSTA

(Orientadora de Iniciação Científica/NEPRE/UFMT)

Candidasoarescosta@gmail.com

### **1. Introdução**

O presente relato visa apresentar o percurso formativo de uma aluna da graduação do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) a partir da Extensão e à Iniciação Científica.

O projeto de extensão, “Grupo de Estudos NEPRE/UFMT” teve como objetivo promover estudo, debate e discussão sobre relações raciais e ações afirmativas, integrando o programa de extensão “Ação Afirmativa no Ensino Superior: Articulações de Vivências e Saberes na UFMT”, desenvolvido pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação (NEPRE). A experiência como extensionista proporcionou socialização, interação e reflexão sobre as temáticas abordadas, com estudantes de graduação e pós-graduação.

O presente relato tem como objetivo compartilhar as experiências e aprendizagens adquiridas nesse percurso. Como participante do projeto, essa experiência ampliou meus conhecimentos e contribuiu significativamente para minha formação enquanto mulher negra e futura professora do curso de Licenciatura em Pedagogia. A experiência na extensão, cujas

atividades se realizavam articuladas com o ensino e a pesquisa, impulsionou minha participação em Iniciação Científica (IC), com o desenvolvimento de um plano de trabalho "A Iniciação Científica Enquanto Processo Formativo - Projeto Coletivo", que tinha por objetivo geral “contribuir para a formação de estudantes de graduação, negras, negros e/ou quilombolas de modo que a iniciação científica, enquanto elemento constitutivo do processo formativo universitário, impulse suas potencialidades e amplie suas possibilidades formativas”. Esse plano de trabalho se realizou, vinculado ao projeto de pesquisa “Agência Negra, Educação, Relações Étnico-Raciais e Quilombo”, sob orientação da Profa. Dra. Candida Soares da Costa. Essa experiência oportunizou a realização do Plano de Trabalho, “Da Iniciação Científica à Pós-Graduação: Caminhos Acadêmicos no Instituto de Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso”, que foi submetido ao Edital Chamada 03/UFMT/PROPESQ/GIQT/2025 mediante o qual fui contemplada com nova bolsa de Iniciação Científica para o período 2025-2026.

Espera-se com este trabalho contribuir para divulgar minha experiência enquanto extensionista e visibilizar a importância da Iniciação Científica para o processo formativo na graduação.

## 2. Percurso Formativo: Vivências e Experiências da Extensão à Iniciação Científica

O projeto de extensão “Grupo de Estudos NEPRE/UFMT” foi realizado de maio a dezembro de 2024, no âmbito do Programa de Extensão “Ação Afirmativa no Ensino Superior: articulações de Vivências e Saberes na UFMT – Edição 2024”. Esta ação de extensão contou, portanto, com a coordenação da Profa. Dra. Candida Soares da Costa e Prof. Dr. Sérgio Pereira dos Santos, com encontros que ocorriam mensalmente no Instituto de Educação da UFMT, campus Cuiabá/MT às sextas-feiras à tarde. Durante os encontros, eram debatidas obras com a temática relações raciais e educação, como, por exemplo: *Trajatória e perspectivas do Movimento Negro Brasileiro, de Amauri Mendes PEREIRA, ou A lenda e o mito: relações raciais e revolução na obra de Florestan Fernandes, de Marcelo PAIXÃO.*

Particpei como extensionista do projeto de extensão “Grupo de Estudos NEPRE/UFMT”, participei, inteiramente, em debates e reuniões do NEPRE, sob orientação da coordenadora do projeto. Participava de orientações quinzenais, que foram de extrema importância para minha formação acadêmica.

Atuei como extensionista, vivenciando experiências de ensino, pesquisa e extensão em diálogo com as comunidades interna e externa. Essa atuação possibilitou a coautoria no resumo

“NEPRE como espaço formativo: potencialização de identidade e de formação acadêmica por meio de participação em projetos de pesquisa” relato de experiência apresentado na XVIII Jornada de Desigualdade Raciais na Educação Brasileira, que teve por tema “O Brasil também é quilombola: currículo, práticas pedagógicas e experiências interdisciplinares”.

Através do projeto de extensão, foi possível elaborar um resumo e expor um vídeo na XV Mostra de Extensão UFMT. O vídeo, intitulado “Grupo de Estudos NEPRE/UFMT- Relato de Experiência”, foi publicado no canal da plataforma YouTube - Extensão UFMT em Rede<sup>1</sup>, contribuindo significativamente para minha formação acadêmica. Fazer parte do grupo de extensão me proporcionou, a vivência com os demais colegas de pesquisa, que compartilharam experiências do cotidiano importantes para meu desenvolvimento acadêmico. COSTA (2022) destaca a relevância de integrar saberes acadêmicos e comunitários na formação docente.

A transição de bolsista de extensão para bolsista de Iniciação Científica, por meio do edital 2024/2025 (chamada Interna nº 03/UFMT/PROpeq/GICT/2024), com o plano de trabalho “A Iniciação Científica Enquanto Processo Formativo - Projeto Coletivo”, o que possibilitou compreender o papel da IC na formação de estudantes negros, negras e quilombolas.

A Iniciação Científica é compreendida como “[...]uma atividade que inicia o aluno de graduação na produção de conhecimento científico. Com isso, tal atividade faz sentido em uma estruturação de ensino superior que inclui em suas práticas acadêmicas a pesquisa científica” (BRIDI, 2015, p. 23). Torna-se, portanto, fundamental garantir acesso e oportunidades equitativas a todos os estudantes, promovendo a inclusão de diferentes perspectivas, especialmente em contextos sociais marcados por profundas desigualdades raciais.

### 3. Reflexões e Aprendizagens a Partir da Experiência

A articulação entre extensão e Iniciação Científica evidenciou-se como um espaço formativo integral, articulando teoria, prática e ética. A experiência proporcionou o desenvolvimento de competências essenciais, como escrita acadêmica, comunicação científica, planejamento e análise crítica, instigando-me a continuar na área da pesquisa e despertando o objetivo de ingressar na pós-graduação, tanto para mestrado quanto para doutorado. Além disso, fortaleceu a autonomia intelectual e o protagonismo estudantil, evidenciando o valor social da pesquisa científica. Para minha formação como mulher negra e futura professora, a experiência

---

<sup>1</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=kICmU6i8slk&list=PLKwu5xwEMFMfJv6N2EumH5nI-xzYOPyuF&index=3>>.

revelou a importância de valorizar saberes de matrizes africanas e afro-brasileiras, promovendo inclusão e diversidade na educação superior. Participar de debates, realizar levantamento bibliográfico e sistematizar dados possibilitou refletir sobre desigualdades históricas e sobre o papel transformador da educação. BONDÍA (2002, p. 21) afirma que “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, e o que nos toca”, portanto permitindo compreender que cada etapa formativa, desde projetos de extensão até a Iniciação Científica, fortalece nossa identidade e nosso compromisso com a inclusão e a diversidade na educação. A Iniciação Científica, aliada à extensão, demonstrou-se não apenas instrumento de aprendizado, mas também espaço de transformação pessoal e acadêmica, consolidando práticas que dialogam com a promoção da justiça educacional.

O objetivo geral do plano de trabalho em andamento é contribuir para a formação de estudantes de graduação, negras, negros e/ou quilombolas, de modo que a Iniciação Científica, enquanto elemento construtivo do processo formativo universitário, impulse suas potencialidades e amplie suas possibilidades formativas. Diante disso, será apresentado um resumo do plano de trabalho na 33ª edição do Seminário de Iniciação Científica e Tecnológica. A Iniciação Científica é uma porta para a potencialização de novos pesquisadores e, como resultado, meu atual plano de trabalho foi elaborado e contemplado no contexto da Chamada 03/UFMT/PROPESQ/GIQT/2025, sob orientação da Profa. Dra. Candida Soares da Costa, sendo intitulado: “Da Iniciação Científica à Pós-Graduação: Caminhos Acadêmicos no Instituto de Educação da UFMT”, representando a Iniciação Científica enquanto processo formativo.

#### 4. Consideração Finais

Este relato destaca a importância dos projetos de extensão e da iniciação científica na formação acadêmica, oferecendo experiências que fortalecem o percurso universitário. Enquanto mulher negra e futura professora, reconheço nessas vivências um caminho essencial para a construção de uma educação antirracista e transformadora. Espero que este trabalho inspire outros discentes a enxergarem o potencial formativo dessas ações.

#### Referências

COSTA, Candida Soares da. Agência Negra, Educação, Relações Étnico-Raciais e Quilombo. Projeto de pesquisa aguardando homologação da PROPeq via <https://sistemas.ufmt.br/sgpp/>. Cuiabá-MT, 2024.

BRIDI, Jamile C. A. A pesquisa nas universidades brasileiras: implicações e perspectivas. In MASSI, Luciana; QUEIROZ, Salete Linhares (Orgs.). Iniciação científica: aspectos históricos, organizacionais e formativos da atividade no ensino superior brasileiro. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2015. Disponível em <https://static.scielo.org/scielobooks/s3ny4/pdf/massi-9788568334577.pdf>. Acesso em 20/06/2024.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação [online], nº 19, pp. 20-28, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/grid>. Acesso em: 07/03/2025.

COSTA, Candida Soares da. Educação Escolar Quilombola e práticas pedagógicas. In NUNES, et. al (orgs.). A escola de educação básica e a educação para as relações étnico-raciais. Fortaleza, CE : Editora Parentes, 2022. Disponível em <https://institutoparentes.com.br/editora-parentes/> . Acesso em 07/01/2023.

EXTENSÃO UFMT EM REDE. Grupo de Estudos NEPRE/UFMT- Relato de Experiência. 14 de mar. de 2025. YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kICmU6i8slk&list=PLKwu5xwEMFMfJv6N2EumH5nI-xzYOPyuF&index=3>. Acesso em: 27 set. 2025.

PEREIRA, Amauri Mendes. Trajetória e perspectivas do Movimento Negro Brasileiro. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

PAIXÃO, Marcelo. A lenda e o mito: relações raciais e revolução na obra de Florestan Fernandes. In: PAIXÃO, Marcelo. A lenda da modernidade encantada: por uma crítica ao pensamento social



## DISCRIMINAÇÃO RACIAL NO AMBIENTE ESCOLAR: A VISÃO PEDAGÓGICA E PESSOAL DE UMA PROFESSORA NEGRA

GT 15: Relações Raciais e Educação

### Relato de experiência

Fernanda Félix da Silva

(Programa de Pós-graduação em Educação/UFMT). E-mail: fernanda.silva18@sou.ufmt.br

Candida Soares da Costa

(Docente da Universidade Federal de Mato Grosso). E-mail: candidasoarescosta@gmail.com

**Resumo:** Este trabalho é um recorte de pesquisa de Mestrado que utiliza a escrevivência como metodologia para analisar a persistência do racismo estrutural no ambiente escolar. A pesquisa narra a trajetória de vida de uma professora negra – desde sua infância marcada pela migração, abandono, e discriminação em Rondônia, até sua atuação como docente no Mato Grosso – para evidenciar como suas vivências pessoais se refletem nas experiências de seus alunos. O estudo foca nas percepções da docente sobre práticas pedagógicas e a urgência do combate ao racismo no cotidiano escolar. Seus objetivos incluem analisar o impacto do racismo na autoestima e pertencimento da professora e destacar a relevância da Lei nº 10.639/03 como instrumento legal para a educação antirracista. A conclusão reforça que a resistência na implementação dessa lei é um sintoma do racismo estrutural. O trabalho reafirma o compromisso político-pedagógico de transformar a experiência vivida em conhecimento para o fortalecimento da identidade e a valorização das raízes afro-brasileiras dos estudantes.

**Palavras-chaves:** Escrevivência, Trajetória docente, racismo

**Abstract:** This work is part of a Master's research project that uses writing experience as a methodology to analyze the persistence of structural racism in the school environment. The research narrates the life story of a Black teacher—from her childhood marked by migration, abandonment, and discrimination in Rondônia, to her teaching career in Mato Grosso—to highlight how her personal experiences are reflected in the experiences of her students. The study focuses on the teacher's perceptions of pedagogical practices and the urgency of combating racism in everyday school life. Its objectives include analyzing the impact of racism on teachers' self-esteem and sense of belonging and highlighting the relevance of Law No. 10.639/03 as a legal instrument for anti-racist education. The conclusion reinforces that resistance to the implementation of this law is a symptom of structural racism. The work reaffirms the political-pedagogical commitment to transforming lived experience into knowledge to strengthen identity and value students' Afro-Brazilian roots.

**Keywords:** Writing Experience, Teaching Trajectory, Racism

### 1 Introdução

Este trabalho é um recorte da pesquisa de Mestrado, em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). A pesquisa

intitulada “Desafios Sociais e Pedagógicos da Educação para as Relações Étnico-raciais”, analisa as percepções de uma professora negra sobre o racismo estrutural e a discriminação no ambiente escolar em uma escola estadual, situada no município de Jaciara no Estado de Mato Grosso. O estudo está vinculado a linha de pesquisa Movimentos Sociais, Povos Originários, Comunidades Tradicionais, Relações Étnico-Raciais e Educação e integrada ao Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação (Nepre).

O presente relato de experiência tem por objetivo descrever a trajetória pessoal, escolar e profissional dessa mulher negra, filha de migrantes nordestinos, que enfrentou adversidades sociais e raciais desde a infância até sua inserção na docência e no campo da pesquisa acadêmica. A narrativa evidencia como os processos de desigualdade estrutural marcaram sua vida e, simultaneamente, impulsionaram o seu compromisso político-pedagógico com a educação antirracista.

O objetivo principal discutir sobre a necessidade da educação das relações étnico-raciais considerando suas memórias do tempo de escolarização e a urgência do combate ao racismo no cotidiano de uma escola de Educação Básica onde atua como docente. Para isso, o trabalho se propõe a analisar como o racismo afetou a autoestima e o sentimento de pertencimento da professora, a partir de suas memórias e experiências; destacar a relevância da implementação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) alterada pela Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira como um instrumento legal para a educação antirracista e examinar as manifestações do racismo, tanto as explícitas quanto as sutis, bem como o papel da escola no enfrentamento dessas práticas.

## 2 Metodologia

A abordagem será a qualitativa e a metodologia central é a escrevivência proposta pela escritora Conceição Evaristo. Neste contexto, a escrevivência, fundamenta-se no ato de escrever a partir da perspectiva e das vivências da população negra, transformando as experiências de vida e as narrativas orais em um ato político de resistência. Essa ferramenta permite reivindicar identidades e memórias, evidenciando a oralidade cotidiana e as experiências plurais das professoras negras para revelar uma história carregada de significados, por meio de narrativas e memórias.

## 3 Resultado e discussões

### 3.1. Contexto de vida e trajetória escolar inicial

Este relato de experiência narra a história de uma mulher negra, filha de nordestinos que migraram para o interior de Rondônia na década de 1980, motivados pela política de povoamento do estado, que anunciava a concessão de terras pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) em uma região de mata densa.

Nascida em Colorado do Oeste (Rondônia), ela logo se mudou com a família para Costa Marques (RO), uma localidade ainda pouco habitada e distante de recursos básicos como atendimento médico. Aos novos habitantes cabia a tarefa de limpar o terreno, ainda coberto por capim e árvores. Além dos desafios de se aventurar em um lugar desconhecido e de difícil acesso, a família enfrentou doenças como a malária, que se proliferava na região e atacava a todos.

Aos quatro anos, a narradora vivenciou o abandono do pai, que partiu sem jamais retornar. Ele deixou a esposa e cinco filhos sem nenhum auxílio financeiro ou de parentes.

Em meio a muitos sacrifícios a mãe — analfabeta — iniciou a filha na vida escolar aos dois anos e meio no Jardim de Infância Beija-Flor (mantido pela Igreja Católica com recursos do Vaticano), cuja a diretora aceitou a matrícula por necessidade de a mãe poder trabalhar.

Aos sete anos e seis meses, a narradora entrou para a Escola Estadual Angelina dos Anjos, onde sua mãe trabalhava como zeladora. Ela enfrentou muitas dificuldades de aprendizagem, devido ao analfabetismo e à sobrecarga de trabalho da mãe, que sustentava os filhos sem auxílio governamental. Apesar de não saber ler, a mãe demonstrava grande dedicação à educação dos filhos, incentivando os mais velhos a ajudarem os mais novos nas tarefas escolares.

### **3.2. O desafio do racismo na infância e a conquista da educação**

O período de escolarização para uma criança negra no Brasil, é significativamente desafiador devido à persistência do racismo e da discriminação.

Na infância escolar de muitas crianças negras de baixa renda nas décadas de 1980 e 1990, atitudes racistas eram vistas como "normais" ou como "brincadeiras". Falas como "a cor dela é preta porque não toma banho direito", "negrinha feia" ou "cabelo de bombрил" faziam parte do cotidiano, sem qualquer interferência de adultos ou políticas públicas.

A narradora e os demais colegas não recebiam apoio de seus professores, que muitas vezes reproduziam o racismo e demonstravam preferência por alunos brancos com melhores condições financeiras. Para Cavalheiro (2000, p. 33), a crença de que o racismo não existe no corpo docente serve como um mecanismo para que professores ocultem seus comportamentos preconceituosos. Essa atitude permite-lhes evitar o rótulo de racistas e, assim manter uma imagem aceitável dentro da comunidade escolar.

Apesar de todas as oportunidades o estímulo da mãe, que via na educação um caminho para uma vida melhor, motivou-a a permanecer na mesma escola até a conclusão do Ensino Médio.

O sonho de entrar para uma faculdade a levou a esperar mais de dois anos, até que em 2005, ingressou na Universidade Federal do Tocantins (UNITINS) no curso de Normal Superior, inspirada por seu antigo professor de História.

Após três anos de dificuldades, inclusive financeiras, a narradora concluiu o curso de Normal Superior e, com mais um ano de complementação, obteve o diploma de Pedagoga em 2009.

Sua carreira profissional como professora começou em 2012, atuando em escolas rurais e urbanas em Rondônia e Mato Grosso, e, a partir de 2024, como Professora de Apoio Especializado (PAPE).

### 3.3 A prática docente como motivação para a pesquisa

Ao lecionar em diversas escolas, a docente percebeu que a discriminação e o racismo que vivenciou na infância ainda se manifestavam na vida de seus alunos. Ela testemunhou alunos brancos chamando colegas negros de "cor de carvão", "piche" "preto ladrão" ou "macaco", evidenciando que o racismo persistia nas escolas com a mesma força de décadas atrás.

Como professora, continuou a sentir o peso do racismo, notado nos olhares de reprovação e julgamento de mães brancas ao deixarem seus filhos na escola. O preconceito também se manifestou entre os colegas de profissão. Na primeira reunião na nova escola em Jaciara, a coordenadora lhe fez a seguinte pergunta: "Como os alunos da sua turma reagiram ao te verem como professora negra?". A situação se tornou ainda mais complexa ao se considerar que a própria coordenadora era uma mulher parda e que a escola já contava com a presença de várias outras professoras negras.

A docente se sentiu impulsionada a agir, pois ser apenas uma testemunha ocular e repreender as falas não era suficiente. Viu sua própria história se repetindo com seus alunos e sentiu a necessidade de se aprofundar no assunto para contribuir no combate a essas práticas dentro do ambiente escolar.

Nesse momento, nasceu a vontade de pesquisar e buscar uma possível solução. Fazer o Mestrado se tornou o primeiro passo. A preparação para o ingresso no curso, que ocorreu em 2025, a levou a fazer parte de um grupo de pesquisa que debate o tema, o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação (Nepre).

Os debates nas disciplinas do curso são aprofundados no grupo de estudos, o que a deixou mais fortalecida com os novos conhecimentos e autores que tratam sobre relações étnico-raciais no Brasil. A pesquisa, agora em andamento, é uma forma de transformar sua trajetória de vida e sua atuação profissional em uma ferramenta de estudo para a mudança social.

### 3.4 O Compromisso Legal com a Educação Antirracista no Brasil

As atitudes discriminatórias que emergem no cotidiano escolar não podem ser vistas como episódios isolados ou meras brincadeiras. Elas são expressões de um sistema racista que se perpetua na sutileza das interações e na omissão institucional. Nesse contexto, a legislação brasileira já oferece instrumentos para o combate ao racismo e a promoção da igualdade racial na educação.

A Lei nº 10.639/2003 é um marco fundamental. Ela alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todas as escolas de educação básica.

Para regulamentar e dar efetividade à Lei 10.639/2003, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o Parecer CNE/CP nº 03/2004. Este documento foi essencial para instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, formalizada pela Resolução CNE/CP nº 01/2004 em 17 de junho de 2004. Ela estabelece princípios e orientações para combater a discriminação, valorizar a diversidade cultural e assegurar que a escola seja um espaço de reconhecimento para todos os grupos étnico-raciais.

A criação dessas diretrizes foi resultado da luta contínua do Movimento Negro e da necessidade de responder às reivindicações da sociedade brasileira. Costa (2013) destaca a importância desse movimento ao mencionar que

Em 1986, por ocasião do Seminário O Negro e a Educação, estudiosos, pesquisadores e representantes de entidades do movimento negro, reunidos em São Paulo, denunciaram a precariedade da educação escolar da população negra e dos fatores que urgiam por profundas mudanças, dentre os quais: currículo, formação docente, cotidiano escolar no qual estavam presentes inúmeros processos discriminatórios. Apontaram aspectos das consequências sociais de uma educação racista e novas perspectivas a partir de relatos de experiências já em curso, voltadas à inserção de conhecimentos relacionados à população negra e à África, no currículo. COSTA (2013, p.96)

No entanto, a mera existência das leis não é suficiente. Para que o esforço não seja em vão, é crucial que haja uma articulação efetiva entre os sistemas de ensino, estabelecimentos de

ensino superior, centros de pesquisas, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, escolas, comunidade e movimento sociais.

## 8 Considerações finais

O trabalho conclui que a metodologia da escrevivência, baseada na trajetória da docente-pesquisadora, confirmou a persistência do racismo estrutural no ambiente escolar, repetindo as experiências de discriminação vivenciadas pela própria professora em sua infância. Diante dessa constatação, o estudo reforça a urgência de superar a resistência na implementação efetiva da Lei nº 10.639/03 (que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira). A aplicação integral dessa legislação é vista como um compromisso político-pedagógico crucial para o combate ao racismo, o fortalecimento da autoestima e do sentimento de pertencimento de alunos negros e a construção de uma escola verdadeiramente equitativa.

## Referências

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CP nº 03/2004, de 10 de março de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 mai. 2004. Seção 1, p. 11.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CP nº 01/2004, de 17 de junho de 2004. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 jun. 2004. Seção 1, p. 13
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.
- COSTA, Candida Soares da. Educação para as relações étnicas-raciais: Planejamento escolar e literatura no Ensino Médio”. Editora: EdUFMT/ 2013, p. 59 - 79.
- EVARISTO, Conceição. Escrevivência: a escrita de nós. Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Editora Mina Comunicação e Arte. Rio de Janeiro. 2020.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 52. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- SANTOS, Ângela Maria dos; COSTA, Candida Soares da. Vozes e Silêncio do Cotidiano Escolar: as relações raciais entre alunos negros e não-negros. In: *Coletânea Educação e Relações Raciais*. Volume IV. Brasília. 2007. p. 15-30.



## EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO ENSINO FUNDAMENTAL: EXPERIÊNCIA NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE MATO GROSSO

GT 15: Relações Raciais e Educação

**Relato de experiência**

Josefa Samara da Conceição CARLOS

Programa de Pós-graduação em Educação/UFR. E-mail: josefa.samara@aluno.ufr.edu.br

### 1 Introdução

No ano letivo de 2025, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (Seduc-MT) distribuiu às escolas da rede estadual, por meio das Diretorias Regionais de Educação (DRE), a cartilha “*Mato Grosso: Por uma Educação Antirracista*”, como parte de sua política de Educação Étnico-Racial. Entretanto, a simples entrega de materiais impressos não garante, por si só, mudanças efetivas nas práticas pedagógicas, tampouco assegura o enfrentamento do racismo no espaço escolar. Muitas vezes, tais ações institucionais assumem um caráter burocrático e simbólico, sem o devido acompanhamento, formação continuada dos professores ou diálogo com a realidade das comunidades escolares.

Em Mato Grosso, o racismo estrutural ainda se manifesta nas escolas, impactando a convivência e o desempenho dos estudantes negros. Segundo o site da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT) diagnóstico divulgado no (PORTAL DA TRANSPARÊNCIA MT, 2024), “16 das 27 redes estaduais de ensino (59,3%) disseram levar em consideração o efeito do racismo no desempenho dos alunos ou formular políticas para combater as desigualdades na aprendizagem”.

Esse número evidencia que, embora haja avanços na promoção da educação étnico-racial, ainda existem desafios significativos para a implementação efetiva de políticas e práticas pedagógicas que enfrentem o racismo no contexto escolar.

A Lei nº 10.639/2003 alterou a LDB, (Lei nº 9.394/1996) para tornar obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira em todas as etapas da educação básica. A legislação visa promover o reconhecimento e a valorização da contribuição histórica, social, cultural e econômica dos povos africanos e afrodescendentes na formação da sociedade brasileira. Além disso, orienta que os conteúdos sejam trabalhados de forma transversal em diversas disciplinas, permitindo abordagens críticas e reflexivas sobre diversidade racial e enfrentamento do racismo.

No entanto, a existência dessas leis não garante, por si só, sua efetiva aplicação. É imprescindível que os profissionais da educação conheçam o conteúdo legal, participem de

formações continuadas e se apropriem criticamente das normas, viabilizando práticas pedagógicas consistentes, comprometidas com a valorização da diversidade, o combate ao racismo e a construção de uma educação verdadeiramente antirracista.

Nesse contexto, este relato apresenta uma experiência pedagógica desenvolvida com estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental da Rede Pública Estadual de Mato Grosso, na cidade de Rondonópolis, na disciplina de História, a partir do primeiro tema proposto pela Cartilha: Autodeclaração.

## 2 Fundamentação teórica

A proposta da atividade realizada com a turma do 6º ano do Ensino Fundamental dialoga diretamente com a Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatória a abordagem da História e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar. Também se fundamenta na Constituição Federal de 1988, que assegura, em seu artigo 5º, a igualdade de todos perante a lei, e no artigo 206, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. Soma-se ainda a LDB nº 9.394/1996, que orienta para a valorização da diversidade cultural e a promoção da cidadania, e as Orientações Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais de Mato Grosso (SEDUC-MT, 2010), que orientam práticas de valorização da identidade negra e indígena no espaço escolar.

Durante o desenvolvimento da aula com a temática de “autodeclaração”, emergiu a necessidade de aprofundar a discussão sobre o conceito de colorismo, uma vez que muitos estudantes ainda apresentavam dificuldades em se identificar a partir das categorias oficiais do IBGE, recorrendo a termos como “moreno claro”, “morena”, “mulato(a)”, entre outros. Essas expressões, embora comuns no cotidiano, ocultam a lógica de hierarquização racial que estrutura a sociedade brasileira.

Para problematizar essas falas, recorreu-se a Carla Akotirene (2019), que define o colorismo como a política que “beneficia quem se distancia da pele preta retinta e penaliza quem mais se aproxima dela” (p. 18). Tal abordagem mostrou-se fundamental para ampliar a compreensão dos estudantes acerca das hierarquias raciais que atravessam a sociedade brasileira.

O debate sobre identidade racial e autodeclaração está diretamente relacionado ao processo de construção de uma educação antirracista no Brasil. A escola, nesse sentido, desempenha um papel essencial na desconstrução de estigmas e preconceitos que historicamente foram naturalizados. Conforme aponta Gomes (2005, p. 77), “a escola pode e

deve se constituir em um espaço de reelaboração de identidades e de combate às desigualdades raciais, rompendo com a ideia de neutralidade que silencia as diferenças”.

A autodeclaração racial, além de um direito, é um instrumento político e pedagógico de afirmação identitária. Munanga (2005, p. 15) ressalta que “os termos como ‘moreno’ ou ‘mulato’ são invenções sociais que buscam atenuar a identidade negra, reforçando a lógica do branqueamento e a rejeição ao termo ‘preto’”. Nesse sentido, problematizar o uso de tais expressões na sala de aula é fundamental para legitimar o pertencimento racial e valorizar a diversidade.

Além disso, práticas educativas que estimulam o diálogo e a expressão subjetiva dos estudantes estão em consonância com o que defende Pinheiro (2022, p. 44), ao afirmar que “a educação antirracista exige intencionalidade pedagógica, continuidade e coragem de enfrentar os discursos e práticas que negam a humanidade da população negra”.

### 3 Objetivos

#### 3.1 Geral

Promover, junto aos estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, a reflexão crítica sobre a importância da autodeclaração racial, problematizando o uso de termos intermediários e incentivando a valorização da identidade negra, para o desenvolvimento da empatia, do respeito às diferenças, da valorização da diversidade cultural e da construção da cidadania.

#### 3.2 Específicos

- Estimular a capacidade de autorreconhecimento e a valorização das identidades raciais, em diálogo com a competência de autoconhecimento e autocuidado;
- Desenvolver a argumentação e a escuta respeitosa em rodas de conversa, favorecendo o pensamento crítico e o respeito à diversidade;
- Contribuir para a formação cidadã e para a construção de uma educação antirracista, fortalecendo a responsabilidade e a cidadania.

### 4 Metodologia

A atividade foi organizada em três momentos articulados. No primeiro, realizou-se a apresentação da cartilha “Mato Grosso por uma educação antirracista”, abrindo debates para a temática de autodeclaração racial, buscando contextualizar historicamente a importância desse processo e problematizar o uso de termos intermediários, como “moreno”, “mulata” entre outros. Tais termos tentam apagar a identidade racial tratando a palavra “preto” como algum

negativo, reforçando a ideia que deve ser evitada. Em seguida, promoveu-se uma roda de conversa em que os estudantes tiveram a oportunidade de se autodeclarar e compartilhar percepções sobre identidade, cor e pertencimento, favorecendo o diálogo, a escuta respeitosa e o exercício da argumentação. Por fim, desenvolveu-se uma atividade prática, na qual cada estudante registrou, em uma folha, sua autodeclaração acompanhada de palavras, frases ou símbolos que representassem sua identidade, estimulando a expressão criativa e o autorreconhecimento.

Ao executarem a atividade observei que alguns estudantes ainda utilizam o termo “cor de pele”, quando se refere ao lápis de cor bege/rosa claro. Entendemos que o processo de desconstrução e construção é longo, mas não devemos desanimar. Assim, a roda de conversa se constitui como um espaço dialógico, no qual os estudantes podem compartilhar percepções, desconstruir estereótipos e construir coletivamente novos sentidos sobre identidade racial.

## 5 Resultados e discussões

Na roda de conversa, observou-se que muitos estudantes recorriam a termos como “moreno claro” ou “morena escura” para se autodefinirem. Essa escolha linguística revelou a permanência de estratégias de distanciamento em relação à identidade negra e evidenciou a relevância de problematizar o colorismo no contexto escolar. Amparada na definição de Akotirene (2019), a discussão possibilitou compreender o colorismo como mecanismo histórico e social que estabelece hierarquias dentro do próprio grupo racial, privilegiando aqueles que se afastam da pele preta retinta e marginalizando os que mais se aproximam dela.

A mediação pedagógica, inspirada em Paulo Freire (1996), priorizou o diálogo como prática emancipatória, garantindo a escuta e o reconhecimento das falas dos estudantes. Nesse movimento, os discentes não apenas refletiram criticamente sobre as categorias de identidade racial, mas também produziram registros escritos e visuais que expressaram simultaneamente a valorização de características fenotípicas e o resgate de memórias familiares. A socialização desses registros configurou-se como momento de produção coletiva de saberes, no qual os estudantes puderam se reconhecer como sujeitos históricos e valorizar a diversidade presente em sua comunidade escolar.

## 6 Considerações finais

A experiência evidenciou como a cartilha “*Mato Grosso: Por uma Educação Antirracista*”, utilizada como ferramenta de apoio, pode ser articulada às práticas pedagógicas que promovem a reflexão crítica e o reconhecimento da identidade racial em sala de aula.

Além disso, demonstrou que o combate ao racismo exige ações coletivas e articuladas em todas as áreas do conhecimento, integrando diferentes componentes curriculares e práticas escolares. Torna-se, portanto, necessário que os educadores se apropriem criticamente de instrumentos normativos, como a Lei nº 10.639/2003, transformando-os em ações efetivas para a construção de uma escola antirracista, inclusiva e comprometida com a formação de sujeitos críticos, conscientes e socialmente engajados.

A observação de que alguns estudantes ainda utilizam o termo “cor de pele” para se referirem ao lápis bege/rosa claro evidencia a permanência de representações eurocêntricas. Como destaca Gomes (2017, p. 63), “a escola é atravessada por símbolos e práticas que, muitas vezes, naturalizam a branquidão como padrão universal de humanidade”. Desconstruir tais concepções implica propor atividades pedagógicas que questionem essas representações e ampliem o repertório simbólico dos estudantes.

Dessa forma, o processo educativo em torno da identidade racial deve ser contínuo, reflexivo e crítico, valorizando tanto a historicidade quanto a subjetividade dos sujeitos envolvidos. Como enfatiza Pinheiro (2020, p. 29), “ser um educador antirracista é assumir a responsabilidade ética e política de transformar a escola em um território de resistência e emancipação”.

A atividade também proporcionou um espaço para que os estudantes discutissem a importância do respeito às diferenças e compreendessem que a autodeclaração é um ato político de valorização da negritude. Ainda evidenciou a necessidade de aprofundar debates sobre o autorreconhecimento e suas implicações nas relações sociais, especialmente no contexto escolar.

## Referências

AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade**. Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2018.

**BRASIL. Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)

**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 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. 2. ed. Salvador: Editora Carine Pinheiro, 2020.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Cuiabá: SEDUC-MT, 2010.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Mato Grosso: por uma educação antirracista**. Cuiabá: SEDUC-MT, 2025.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

SEDUC-MT. **Mato Grosso ocupa 4º lugar na promoção da educação étnico-racial nas escolas, segundo MEC**. Portal Transparência Mato Grosso, Cuiabá, 22 nov. 2024. Disponível em: <https://www.transparencia.mt.gov.br/web/seduc/w/mato-grosso-ocupa-4%C2%BA-lugar-na-promo%C3%A7%C3%A3o-da-educa%C3%A7%C3%A3o-%C3%A9tnico-racial-nas-escolas-segundo-mec>



## ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NO CAMINHO DA DOCÊNCIA

GT 15: Relações Raciais e Educação

### Relato de experiência

Janine de Queiroz Silva Duarte OLIVEIRA

(Curso de Licenciatura em Pedagogia- UFMT/ Bolsista de Iniciação Científica/CNPq). E-mail: Janinequeiroz23@gmail.com

Candida Soares da COSTA

(Orientadora de Iniciação Científica /NEPRE/UFMT). E-mail: Candidasoarescosta@gmail.com

### 1 Introdução

Este relato apresenta duas experiências formativas que marcaram de maneira significativa meu percurso acadêmico no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). A primeira, corresponde à disciplina *Vivências em Contextos Pedagógicos: Educação das Relações Étnico-Raciais*<sup>1</sup>, que possibilitou reflexões críticas sobre a docência enquanto ato político, ético e social. A segunda diz respeito à participação em uma atividade prática<sup>2</sup>, realizada na Comunidade Quilombola Mata Cavallo, no âmbito do projeto de extensão *Tchá Co'Bolo e Matemática*, ocasião em que estive pela primeira vez à frente de uma turma da Educação Básica.

Embora tenham ocorrido em contextos distintos e sem ligação direta entre si, as duas experiências se complementam no fortalecimento do meu processo formativo. A disciplina ofereceu fundamentos teóricos para compreender a educação das relações étnico-raciais, enquanto a vivência prática na comunidade Mata Cavallo me mostrou, de forma concreta, a importância de metodologias contextualizadas e da valorização cultural no processo de ensino-aprendizagem.

A ideia para escrever este relato de experiência surgiu a partir da minha participação na iniciação científica como bolsista do projeto “*Quilombos no Brasil Escravista: uma história documental*”. Essa experiência despertou em mim a importância da escrita acadêmica e da valorização das relações étnico-raciais, fortalecendo minha produção intelectual e promovendo o desenvolvimento de habilidades de registro, análise e sistematização de informações. Dessa

<sup>1</sup> Componente obrigatório do 5º semestre do Curso de Licenciatura em Pedagogia, período matutino, ministrado pela Profa. Dra. Candida Soares da Costa.

<sup>2</sup> Sob orientação da Profa. Dra. Sueli Fanizi.

forma, a elaboração deste relato vai além da simples descrição de vivências práticas e teóricas, configurando-se como um exercício de articulação entre conhecimento acadêmico, prática pedagógica e pesquisa, evidenciando como esses elementos se entrelaçam na construção da formação docente.

## 2 Objetivo

O objetivo deste relato é refletir sobre a relevância da articulação entre teoria e prática na construção de uma docência crítica, antirracista e transformadora para o meu processo formativo enquanto futura professora.

## 3 Fundamentação teórica

A disciplina possibilitou discussões a partir de autores como Bondía (2002), que compreende a experiência como aquilo que nos acontece e nos transforma, e Costa (2022), que aponta a necessidade de práticas pedagógicas voltadas à autonomia e à valorização dos saberes quilombolas e afro-brasileiros. O currículo, nesse sentido, é entendido como espaço de disputa simbólica e política, exigindo do professor uma postura ética, crítica e engajada diante das desigualdades sociais e raciais que atravessam a escola.

Na disciplina, foi possível também assistir a produções cinematográficas que ampliaram a compreensão sobre o poder transformador da educação e sobre como as experiências de vida e os contextos socioculturais são significativos no processo formativo. A análise dos filmes *O Grande Desafio* (2007) e *Mãos Talentosas* (2009) complementou as reflexões teóricas, ao apresentar histórias de superação em que o acesso ao conhecimento e o incentivo de educadores comprometidos se tornam instrumentos de emancipação.

Em *O Grande Desafio*, a trajetória de um professor que, diante do racismo e da violência social, aposta na oratória como ferramenta de libertação evidencia o caráter político da docência. Sua prática ultrapassa o ensino técnico, transformando-se em um gesto de resistência, pois permite que jovens negros ocupem espaços de prestígio intelectual antes negados a eles. Essa narrativa dialoga diretamente com Bondía (2002), ao mostrar que a experiência educativa é algo que transforma profundamente quem a vive, modificando sua forma de estar no mundo.

Já em *Mãos Talentosas*, a história de Ben Carson, um jovem negro de origem humilde que supera barreiras financeiras e preconceitos raciais com o apoio de sua mãe, demonstra o poder da educação como instrumento de mobilidade e emancipação. Mesmo sem formação escolar, a mãe de Ben reconhece a importância do estudo e incentiva o filho a acreditar em seu potencial. Essa relação entre família e aprendizagem reforça que o processo educativo não se limita à escola: ele nasce também do cotidiano, da convivência e das experiências de vida.

Ambos os filmes evidenciam que a educação, quando associada a experiências significativas e mediada por pessoas comprometidas, pode romper barreiras históricas, sociais e raciais exatamente o que Bondía (2002) define como experiência: aquilo que nos acontece e nos transforma. Em *O Grande Desafio*, a universidade é retratada como espaço de resistência e disputa simbólica; em *Mãos Talentosas*, a família surge como o primeiro território pedagógico, mostrando que a formação humana é contínua e plural.

Nesses contextos, os agentes educativos professores, mães e colegas não atuam de forma neutra, mas mobilizam saberes, afetos e valores para resistir, desafiar e transformar estruturas de opressão.

Esses referenciais teóricos e cinematográficos ampliaram meu olhar sobre a função social da escola e reafirmaram a necessidade de compreender a docência como prática indissociável da luta antirracista e da construção de uma educação emancipadora e inclusiva.

#### 4 Metodologia

Este relato se constitui a partir da perspectiva qualitativa, que busca compreender os fenômenos em sua complexidade e nas relações estabelecidas entre sujeitos e contextos (Bogdan e Biklen, 1994). Trata-se de um relato de experiência, de caráter descritivo e reflexivo, que sistematiza práticas educativas vividas, articulando teoria e prática a partir do olhar do sujeito que as experiencia.

Conforme Souza (2006), a elaboração de relatos sobre a aprendizagem pessoal e coletiva da profissão, com base na vivência escolar, constitui um fértil exercício de formação e pesquisa, permitindo ao futuro professor compreender-se como autor e ator de seu próprio percurso formativo.

Foram considerados dois momentos: disciplina acadêmica, realizada no 5º semestre, envolvendo leituras, debates, análises filmicas e reflexões sobre a educação das relações étnico-raciais; e experiência prática, vivenciada em 27 de agosto, na Escola Estadual Quilombola Tereza Conceição de Arruda, na Comunidade Mata Cavalo, por meio do projeto de extensão Tchá Co’Bolo e Matemática.

Na experiência prática, desenvolvi oficinas pedagógicas com alunos do 4º ano do ensino fundamental, com destaque para o *Caderno de Receitas Quilombolas*, elaborado com base na habilidade EF04MA20 da BNCC, integrando ludicidade, cultura e aprendizagem matemática.

A oficina foi organizada em três etapas: apresentação do caderno, com explicação sobre estimativas, registro de medidas reais e desenho da receita; estimativa e medição, com registro das estimativas e verificação das medidas reais com instrumentos de medida, promovendo

cálculos e reflexões sobre precisão; e desenho da receita, com representação da receita pronta, estimulando criatividade e consolidação dos conceitos matemáticos.

Essa organização permitiu articular teoria e prática de forma significativa, valorizando a cultura local e promovendo aprendizagem contextualizada.

## 5 Resultados e Discussões

A disciplina contribuiu para que eu compreendesse a docência como prática ética e política, revelando que o currículo escolar é também espaço de disputa simbólica. O estudo dos textos de Bondía (2002) e Costa (2022), aliado às análises de filmes, reforçou a necessidade de uma postura docente comprometida com a equidade racial e com o reconhecimento da diversidade cultural.

Por outro lado, a experiência em Mata Cavallo trouxe à tona, de forma vivida, a dimensão prática da docência. O primeiro contato com a sala de aula foi desafiador: organizar o espaço, explicar as atividades, tirar dúvidas e criar um ambiente acolhedor exigiu responsabilidade e sensibilidade. No entanto, ver o brilho nos olhos das crianças e sua curiosidade em aprender fez com que o medo e o nervosismo iniciais dessem lugar ao encantamento.

A oficina do Caderno de Receitas Quilombolas, elaborada com base na BNCC (EF04MA20), teve como objetivo mostrar como a Matemática está presente no cotidiano, valorizando ao mesmo tempo a cultura da comunidade. As receitas quilombolas, utilizadas como recurso lúdico, possibilitaram integrar saberes culturais e conteúdos matemáticos, tornando a aprendizagem mais significativa e próxima da realidade dos alunos.

Foi emocionante ser chamada de “professora” pela primeira vez e receber perguntas como “Professora, está certo?” ou “Você vem amanhã?”. Esses momentos mostraram o vínculo de confiança estabelecido e a importância da relação pedagógica para além da transmissão de conteúdo. A experiência revelou que a docência implica inspirar, motivar e valorizar cada criança em seu processo de aprendizagem.

Outro aspecto relevante foi perceber que, embora houvesse entusiasmo por parte dos estudantes, também surgiram desafios, como a necessidade de adaptar a linguagem e as explicações para diferentes níveis de compreensão. Essa situação mostrou que a prática docente exige flexibilidade e constante observação das reações da turma. Assim, aprendi que planejar é essencial, mas estar aberta para ajustar o percurso durante a aula é igualmente importante.

Ao final do dia, senti-me realizada com a vivência. O envolvimento dos estudantes demonstrou que, quando os conteúdos são trabalhados de forma lúdica e conectada às experiências de vida, a aprendizagem se torna mais envolvente e transformadora.

O projeto de extensão mostrou ainda a relevância da aproximação entre universidade e comunidades escolares. Essa ponte nos permite, enquanto futuros professores, aprender diretamente com a realidade, vivenciando de maneira concreta os desafios e as potencialidades da educação. Assim, reafirmo minha convicção de que a docência é inseparável do compromisso com a transformação social e da busca por uma prática pedagógica crítica, inclusiva e antirracista

## 6 Considerações Finais

As vivências aqui relatadas contribuíram de forma decisiva para o meu processo formativo como futura professora. A disciplina Vivências em Contextos Pedagógicos-Educação das Relações Étnico-Raciais me mostrou que a docência é inseparável do compromisso político e ético com a equidade. Já a prática em Mata Cavalo revelou o papel essencial da sensibilidade e da valorização cultural na construção de aprendizagens significativas.

A participação na iniciação científica como bolsista do projeto “*Quilombos no Brasil Escravista: uma história documental*” reforçou a importância da pesquisa e da escrita acadêmica no processo formativo, fortalecendo minhas habilidades de registro, análise e sistematização de informações.

Concluo que a formação docente não se limita à aquisição de conteúdo ou metodologias: ela exige reflexão crítica, engajamento político e sensibilidade para reconhecer cada estudante em sua singularidade. Integrar teoria e prática, como vivenciei nessas duas experiências, é fundamental para construir uma pedagogia antirracista, inclusiva e transformadora, capaz de promover aprendizagens conectadas à realidade e à cultura de cada comunidade escolar.

## Referências

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

COSTA, Candida Soares da. Educação Escolar Quilombola e práticas pedagógicas. In NUNES, et. al (orgs.). **A escola de educação básica e a educação para as relações étnico raciais**. Fortaleza, CE: Editora Parentes, 2022. Disponível em <https://institutoparentes.com.br/editora-parentes> /. Acesso em 27/09/2025.

**O GRANDE DESAFIO**. Direção: Denzel Washington. EUA: MGM, 2007. 1 DVD (126 min), son., color.

**MÃOS TALENTOSAS**: a história de Bem Carson. Direção: Thomas Carter. EUA: Sony Pictures Television, 2009. 1 DVD (86 min), son., colo

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores.** Salvador: UNEB, 2006.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.



## INGLÊS *MARRON*: PEDAGOGIAS RASTAFÁRIS E DIÁSPORAS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

GT 15: Relações Raciais e Educação

**Relato de experiência**

Waldenis Pereira da Trindade JÚNIOR

Programa de Pós-graduação em Linguagem/UFMT

Waldenis.junior@gmail.com

### 1 Introdução

Este relato de experiência apresenta o ensino de língua inglesa como prática afrodiaspórica e política, voltada à construção de relações étnico-raciais e ao desmantelamento de práticas coloniais (Quijano, 2005; Fanon, 2020; bell hooks, 2013). Baseado em vivências com jovens e adolescentes, o trabalho articulou a língua inglesa a perspectivas *marron*, rastafári (Roberts, 2019) e amefricana (Lélia Gonzalez, 2020), reconhecendo-a como ferramenta de resistência, subversão e aproximação cultural entre os povos da América Latina.

Em *Freedom as Marronage* (2015), Neil Roberts redefine a liberdade como movimento contínuo de fuga e reinvenção, inspirado nas comunidades de marrons e nos saberes indígenas. O *marronage* é entendido como condição filosófica, política e existencial: liberdade não é estabilidade, mas criação e autotransformação fora da lógica do poder colonial.

É nesse ponto que o *marronage* se encontra com o Rastafari, movimento espiritual, político e linguístico nascido na Jamaica como resistência à colonização mental imposta pelo colonizador. O Rastafari se funda na fuga e destruição da Babilônia (símbolo do império colonial e da alienação), e na busca pela Sião, o território simbólico de liberdade espiritual e de retorno a uma ancestralidade sentida e criada a partir do continente Africano (Roberts, 2019). Assim como o *maroon*, o rastafari se desvia, se reconecta, reterritorializa o corpo e a palavra.

Ensinar inglês a partir da Amefricanidade e da diáspora significa gingar e desviar da língua colonial, transformando a sala de aula em espaço crítico que questiona o eurocentrismo. Glissant (2015) vê o *marronage* como refúgio e reinvenção da vida fora da lógica colonial, enquanto Kilomba (2020) destaca o desejo de existir além da memória da plantação. Inspirado por Lélia Gonzalez (2020) e Nilma Lino Gomes (2019), o trabalho reconhece o inglês atravessado por vozes negras e indígenas, oralidade diaspórica e tambores de diversas regiões do mundo. Wynter (1989) define o *maroon* como o não-assimilado, criando o humano fora do modelo colonial; nesse espaço, os rastafari erguem sua cosmogonia e, através do inglês rastafári

(Iyaric), subvertem a gramática imperial, construindo uma língua de liberdade espiritual e política.

No contexto do ensino, isso pode inspirar o que poderíamos chamar de uma Pedagogia Marron, uma prática que recusa o inglês normativo e eurocentrado e o ressignifica como língua de resistência e conexão afro-diaspórica entre as américas. Ensinar inglês através de Bob Marley, Manu Chao, Mc Cabelinho, Edson Gomes, Gilberto Gil, Cidade Negra, Tasha e Tracie, Sister Nancy, Jimmy Cliff, Ponto de Equilíbrio ou Marcia Griffthis é praticar a *Relation*, o conceito de Glissant para a teia de trocas, sons e histórias que formam o mundo caribenho e amefricano.

Essa pedagogia da marronagem, inspirada também na *Pedagogia das Encruzilhadas* (Rufino, 2019), propõe que o aprender seja um gesto de desvio do padrão, do branco, do anglo-saxônico, do estático e um retorno ao corpo, ao ritmo, à ancestralidade. O estudante se torna *marron*, deslocando-se da passividade e criando-se como sujeito da própria linguagem a partir de uma Língua estrangeira que também dialoga com a negritude (Cesaire, 2010).

A língua inglesa, nesse lugar, deixa de ser língua de dominação e passa a ser língua da travessia, língua que canta, que toca tambor, que pode encantar, que fala de Haile Selassie e de Zumbi, que conecta Kingston à São Luís, Salvador à Lagos, e chega em Várzea Grande. O ensino de inglês, nessa chave, se torna um ato político e espiritual: ensinar é dismantelar junto, é construir novos significados para as palavras do mundo “globalizado”.

A prática docente apresentada dialoga com a Pedagogia das Encruzilhadas (RUFINO, 2019), que entende o ensinar como rito e travessia de saberes, e com bell hooks (2020), ao conceber o ensino como prática de liberdade. Ampara-se também nas Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, que inserem as histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas no currículo escolar, como gesto de reparação e reconhecimento epistemológico. Assim, esta fundamentação pulsa entre o a musicalidade do reggae, flow do rap e as vozes negras que falam inglês à sua maneira — jamaicana, nigeriana, afro-estadunidense, sul-africana, brasileira.

## 2 Objetivos

O objetivo deste relato é apresentar uma experiência pedagógica que utiliza a língua inglesa como instrumento de construção de consciência crítica, identidade e pertencimento afro-diaspórico.

Mais especificamente, busca-se:

- Promover o ensino da língua inglesa a partir de referências culturais negras globais;

- Inserir músicas e manifestações culturais como ferramentas de leitura e interpretação crítica;
- Criar um espaço decolonial de ensino, onde a língua inglesa deixa de ser símbolo de poder e passa a ser linguagem de travessia;
- Contribuir para práticas pedagógicas antirracistas que dialoguem com a Lei 10.639/2003 e 11.645/2008.

### 3 Metodologia

A experiência foi realizada com turmas do ensino fundamental (6º ao 9º ano) em uma escola pública de Várzea Grande (MT), articulando escuta, análise textual, tradução crítica e performance. A música, especialmente de matrizes afro-diaspóricas, foi usada como recurso didático para conectar língua, corpo e cultura, favorecendo a internalização de padrões de fala e a reflexão crítica sobre identidades e culturas negras (Santos; Pauluk, 2008). O método da leitura encruzilhada (Rufino, 2019) guiou a prática, compreendendo textos e linguagens como encontros entre mundos. As aulas se organizaram em três momentos: (1) escuta de músicas de artistas negros da diáspora, como Bob Marley, Burna Boy, Sister Nancy, Erykah Badu, IZA, Matuê e MC Cabelinho; (2) leitura e tradução crítica, trabalhando vocabulários relacionados à negritude, *hair*, *coily*, *kinky*, *wave*, *ethnicity*, *Black*, *Afro-American*, *dreadlocks*, *zion*, entre outros e discutindo a história do inglês na África, Caribe e África do Sul, articulando-se ao movimento Rastafari e à simbologia da Etiópia; e (3) criação e performance, em que os estudantes expressaram identidade e autoimagem por meio da escrita e do vocabulário aprendido. Esse percurso metodológico constituiu uma pedagogia de possibilidade, conectando a língua inglesa ao mundo afro-diaspórico e africano, valorizando experiência, corpo e som como caminhos de aprendizagem e promovendo reflexões sobre identidade, pertencimento e resistência cultural.

### 4 Resultados e Discussões

As discussões sobre racismo, colonização e resistência emergiram de forma orgânica, muitas vezes motivadas pelas letras das músicas analisadas. Principalmente com as letras de Edson Gomes e Bob Marley, pois contém muitas relações com as árvores, plantas, animais, então pensar a natureza nesses artistas também foi essencial para se construir uma relação e sensibilidade com o sagrado-natureza.

Partindo de vocabulários musicais e culturais ligados à negritude, as aulas tomaram como ponto de partida canções que atravessam o Atlântico Negro. Burna Boy, em “*Another Story*”, faz uma crítica à colonização britânica na Nigéria; Sister Nancy, em “*Transport Connection*”, celebra o cotidiano jamaicano e a potência da mulher negra no *dancehall*. Essas referências dialogaram com a música “Ginga”, de IZA, especialmente nos versos “*Entra na roda e ginga, ginga / Fé na sua mandinga*”, que abriram caminho para refletirmos sobre os sentidos de mandinga e ginga em nossas próprias construções identitárias. Assim, as aulas propuseram uma imersão linguística expandida, que ultrapassou o dicionário tradicional e trouxe à tona temas diversos dentro da anglofonia negra.

No reggae, o *dreadlock* não é moda, mas *marronage* estética, uma fuga simbólica da normatividade ocidental. A partir dessa perspectiva, trabalhei em sala de aula a canção “Rastafari”, de MC Cabelinho, refletindo sobre como o reggae e a estética do cabelo se reinscrevem no Brasil como afirmação de pertencimento e resistência. Também dialogamos com Sister Nancy, em “*Bam Bam*” (1982), que, ainda sem falar diretamente do cabelo, celebra o empoderamento da mulher jamaicana ao afirmar sua voz, corpo e ritmo em um gênero historicamente dominado por homens. Essa musicalidade atravessou o pensamento de Neil Roberts (2015), para quem a *marronage* é o gesto de construir liberdade fora da lógica do império.

Da mesma forma, Bob Marley, em “*Dreadlock Rasta*” e “*Crazy Baldhead*”, contrapõe o dread, símbolo de liberdade, ao *baldhead*, figura do opressor colonial: “*We build your penitentiary, we build your schools / brainwash education to make us the fools.*”

O *dreadlock*, nesse contexto, torna-se fuga visível e arquivo vivo da resistência negra, assim como a língua rastafári (*Iyaric*). Durante as aulas, foram trabalhados termos como *hair*, *coily*, *kinky*, *wave*, *ethnicity*, *Black* e *Afro-American*, não apenas como vocabulário temático, mas como discurso de identidade e resistência, atravessando a experiência corporal e estética do ser negro no mundo.

Esses vocabulários se tornaram ferramentas de leitura do mundo e de si mesmos: a cada palavra, os alunos revisitaram imagens internalizadas e refletiram sobre racismo linguístico e estereótipos presentes nos materiais didáticos. O exercício de tradução e reflexão foi simbólico e político, cada termo funcionava como espelho e arma. A língua inglesa, com seus múltiplos sotaques e variações, tornou-se território de travessia cultural (GLISSANT, 2009), um espaço de *marronage*, resistência e reinvenção, atravessado também por artistas como Erykah Badu e músicas como “*Whip My Hair*” (Willow Smith), que celebram cabelo, negritude e a liberdade de ser. Ao longo da experiência, ficou evidente que práticas de ensino inspiradas nas

epistemologias afro-diaspóricas permitem o florescimento de subjetividades negras, conscientes e criativas. O inglês deixou de ser língua eurocêntrica e se tornou língua da diáspora negra, uma língua de travessia.

## 5 Considerações finais

A experiência revelou que ensinar inglês com base na amefricanidade (GONZALEZ, 2020) e nas epistemologias da encruzilhada é instaurar um campo pedagógico que fala com a terra, com os ancestrais e com as vozes das periferias. O ensino se torna corpo que dança, língua que canta e floresta que educa. Ao transformar o inglês em território de travessia, não ensinamos apenas palavras, ensinamos mundos. Como diz Rufino (2019), “a encruzilhada é o lugar onde tudo pode acontecer” e foi exatamente nesse ponto de encontro entre reggae, rap, escola que os estudantes puderam criar, reconhecer-se e reinventar a língua inglesa como espaço de possibilidade e cumprimento das diretrizes tanto da BNCC, quanto das Lei 10.639/03, Lei 10.645/08.

Os resultados observados apontam para uma mudança na relação dos estudantes com a língua inglesa. O idioma, antes visto como distante e “do outro”, passou a ser percebido como território possível, atravessado por vozes negras e periféricas. Os resultados apontaram para uma ampliação do olhar dos estudantes sobre o inglês, que passou a ser percebido não apenas como língua “europeia”, “americana”, mas como linguagem viva, plural e com presença negra também, enraizada em experiências afro-latino-caribenhas. Os alunos se reconheceram nos vocabulários e nas temáticas trabalhadas, aproximando o aprendizado do idioma de suas realidades e expressões culturais.

## Referências

**BRASIL.** Lei nº 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003.

**CÉSAIRE, Aimé.** *Discurso sobre a negritude*. Carlos Moore (org.). Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

**FANON, Frantz.** *Alienação e liberdade: escritos psiquiátricos*. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

**FREITAS, Henrique.** *Literatura de Terreiro: poéticas afrodiaspóricas e epistemologias do axé*. Salvador: Editora Ogum's Toques Negros, 2023.

**GLISSANT, Édouard.** *Marronage between Past and Future*. In: *Freedom as Marronage*, p. 141, 2015.

- GLISSANT, Édouard.** *Philosophie de la Relation: poétique en étendue*. Paris: Gallimard, 2009.
- GLISSANT, Édouard.** *Poetics of Relation*. Trad. Betsy Wing. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1997.
- GOMES, Nilma Lino.** *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes Limitada, 2019.
- GONZALEZ, Lélia.** *A categoria político-cultural de amefricanidade*. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e outros (orgs.). *Pensamento negro em educação*. Petrópolis: Vozes, 1988. p. 75–82.
- GONZALEZ, Lélia.** *Por um feminismo afro-latino-americano*. São Paulo: Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2020.
- HOOKS, bell.** *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- HOOKS, bell.** *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge, 1994.
- KILOMBA, Grada.** *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2020.
- QUIJANO, Aníbal.** *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. In: *A Colonialidade do Saber: etnocentrismo e ciências sociais – Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 107–126.
- ROBERTS, Neil.** *Freedom as Marronage*. Chicago: University of Chicago Press, 2019.
- RUFINO, Luiz.** *Pedagogia das Encruzilhadas*. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.
- SANTOS, J.F.; PAULUK, I.** *Proposições para o ensino de língua estrangeira por meio de músicas*. *Dia a Dia Paraná: Educação*, 2008.
- WYNTER, Sylvia.** *Beyond the Word of Man: Glissant and the New Discourse of the Antilles*. In: FANNON, Aimé; GLISSANT, Édouard; WYNTER, Sylvia. *Out of the Kumbia: Caribbean Women and Literature*. Trenton: Africa World Press, 1984. p. 355–372.
- WYNTER, Sylvia.** *Beyond the Word of Man: Glissant and the New Discourse of the Antilles*. *World Literature Today*, v. 63, n. 4, p. 637–648, 1989.



## LUTAS ANTICOLONIAIS E CURRÍCULO ESCOLAR: DIÁLOGOS ENTRE O LIVRO DIDÁTICO E AS VIVÊNCIAS ÉTNICO-RACIAIS EM POCONÉ/MT

GT 15: Relações Raciais e Educação

**Relato de experiência**

Lilian Santos de ANDRADE

(Docente da rede estadual/Poconé/Mato Grosso)

andradelilian51@gmail.com

### 1 Introdução

Este trabalho relata uma experiência didática desenvolvida com estudantes do terceiro ano de uma escola pública em Poconé/MT, município com significativa presença de comunidades quilombolas e população majoritariamente afrodescendente. Partindo da análise crítica do capítulo “*Direito à liberdade: o desafio da tolerância*” (MOCELLIN; CAMARGO, 2016), discutimos as representações das histórias indígena e afro-brasileira no livro didático, problematizando violências, resistências e o tratamento dado a essas narrativas.

A partir de contribuições da perspectiva dos chamados estudos subalternos, pós-coloniais, decoloniais e anticoloniais buscamos refletir sobre os desafios e possibilidades de uma prática pedagógica anticolonial, tensionando as representações presentes no material didático e no imaginário dos estudantes, com vistas ao combate ao racismo e à exclusão social, em diálogo com as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

As políticas públicas de igualdade racial, como as Leis 10.639 e 11.645, respondem a demandas históricas dos movimentos sociais, mas ainda há distância entre intenções e efetivação (GOMES, 2011; MOREIRA, 2013). As dificuldades de implementação estão ligadas à história das relações étnico-raciais no Brasil e à formação eurocêntrica que marginaliza culturas não europeias (SILVA, 2007). A experiência buscou contribuir para essa reflexão, promovendo a desconstrução de visões estereotipadas e a valorização de saberes subalternizados.

A pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011) foi desenvolvida por meio de: (1) análise crítica do livro didático, focando nas lacunas e estereótipos sobre povos indígenas e afrodescendentes; (2) aplicação de atividades em sala de aula que confrontavam essas narrativas com fontes históricas alternativas; e (3) rodas de conversa para mapear as percepções dos estudantes sobre identidade e história local.

## 2 Desenvolvimento

A decolonização do pensamento é essencial em sociedades marcadas pelo colonialismo, como o Brasil, pois implica reconhecer que a lógica colonial persiste mesmo após o fim da dominação formal (MALDONADO-TORRES, 2019). Combater práticas discriminatórias exige atenção aos legados coloniais e suas reconfigurações históricas. A escola deve ser um espaço de construção de leituras críticas, formando sujeitos autônomos capazes de reconhecer e conviver com as diferenças (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2012).

Nossa experiência didática buscou analisar o imaginário dos estudantes sobre questões étnico-raciais, adotando uma abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) para compreender suas percepções e representações. Apesar dos avanços, persiste na educação básica uma visão limitada das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, muitas vezes reproduzida em materiais didáticos (CEREZER, 2015).

Historicamente muitas narrativas ocidentais têm retratado esses grupos de forma inferiorizada (OLIVA, 2003; ALMEIDA, 2007), negando suas especificidades históricas e culturais (MOREIRA, 2013, p. 177). Essas representações desumanizadoras desafiam o ensino de história, exigindo novas abordagens que confrontem estereótipos.

## 3 A experiência didática

Iniciamos aplicando um questionário sobre relações étnico-raciais, revisado pelos estudantes ao final da sequência didática. As discussões abordaram temas como: O direito à liberdade: se é garantido na prática e os limites da tolerância e a violência contra os povos indígenas: analisamos conflitos atuais em terras indígenas, racismo e diversidade cultural, partindo de reportagens e da música *Oz Guarani*. As respostas dos estudantes revelaram desde visões estereotipadas ("vivem no mato como ancestrais") até percepções mais críticas ("lutam por território invadido"). Em relação aos povos africanos e afrodescendentes, discutimos: a escravidão atlântica e racismo estrutural: seus legados e permanências na sociedade atual e as políticas de ações afirmativas: sua importância como reparação histórica.

No questionário final, os estudantes reconheceram a existência do racismo no Brasil, mas divergiram sobre igualdade de oportunidades: apenas 1 acreditava que ela existia, enquanto 20 afirmaram que "todos dizem que existe, mas não se confirma na prática". A maioria (20) apoiou cotas universitárias para negros e indígenas. No tocante a autodeclaração racial: Após as discussões, houve aumento de estudantes que se declararam negros (de 4 para 7) e pretos (de 1 para 2), enquanto pardos diminuíram.

Acreditamos que essa mudança reflete a desconstrução da ideologia da mestiçagem, que historicamente afastou afrodescendentes de sua negritude (MUNANGA, 1999). Como afirma Munanga (2015), a consciência identitária é fundamental para a mobilização política e a transformação social. Ademais, a educação tem papel central na luta por justiça social e na reconfiguração das relações étnico-raciais no Brasil. A experiência evidenciou a necessidade de descolonizar saberes e enfrentar representações estereotipadas no ambiente escolar.

#### 4 Considerações finais

O tensionamento do livro didático em sala foi importante porque notamos que ele tende a reduzir as experiências negras e indígenas a violências, negligenciando agências e resistências. Além disso, as atividades em sala revelaram que os estudantes, embora reconhecessem sua herança cultural, internalizavam visões estereotipadas. As intervenções pedagógicas permitiram ressignificar essas narrativas, destacando a importância de abordagens que valorizem a multiplicidade de vozes históricas. A experiência evidenciou a urgência de descolonizar o currículo, superando a abordagem superficial das leis antirracistas. A escola, enquanto espaço multicultural, exige práticas que articulem políticas públicas a reflexões locais, promovendo uma educação antirracista efetiva. O estudo reforça a necessidade de formação docente continuada e materiais pedagógicos que contemplem as epistemologias indígenas e afro-brasileiras.

#### Referências

ALMEIDA, M. R. C. Comunidades Indígenas e Estado Nacional: histórias, memórias e identidades em construção (Rio de Janeiro e México – Séculos XVIII e XIX). In: ABREU, M.; GONTIJO, R.; SOIHET, R. **Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de história**. Rio de Janeiro: FAPERJ/Civilização Brasileira, 2007. p. 189-212.

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval M. de. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In: **Qual o valor da história hoje.** (orgs) GONÇALVES, Mária de A... [et al.], Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação.** Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

CEREZER, Osvaldo Mariotto. **Diretrizes curriculares para o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena: implementação e impactos na formação, saberes e práticas de professores de história iniciantes (Mato Grosso, Brasil).** Tese (Doutorado). UFU, Programa de Pós-graduação em educação, 2015.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política e Sociedade**. Volume 10, Nº 18, p. 133-154, abril de 2011.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. (Orgs) COSTA, J.; TORRES, N.; GROSFUGUEL, R. 1º ed. Belo Horizonte, MG: Ed. Autêntica, 2019.

MOCELLIN, R.; CAMARGO, R. **História em debate**, Vol. 3. São Paulo, Ed. Do Brasil, 2016.

MOREIRA, Maria. **Entre silêncios e representações**: história e cultura indígena no ambiente escolar. Polyphonia, v. 24/1, jan./jun. 2013

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidades nacionais versus identidade negra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MUNANGA, Kabengele. **A preponderante geografia dos corpos**. (Entrevista a revista do Instituto de Humanidades da Unisinos). 2015.

SILVA, Petronilha B. G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais. **Educação**. Porto Alegre, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set/dez. 2007.

OLIVA, Anderson R. A história da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos afro-asiáticos**. Ano 25, n. 3, p. 421-461, 2003.

THIOLLENT, M. J. M.. **Metodologia de Pesquisa-Ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.



## NEGRA SOU: NASCIDA DE OYÁ

GT 15: Relações Raciais e Educação

### Relato de experiência

Kíssila Daniel Miranda GOMES

(Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE/UFMT)

kissila.danielmirandagomes@gmail.com

Ana Luisa Alves CORDEIRO

(Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE/UFMT)

analuisatri@gmail.com

### 1 Introdução

O Feminismo Negro vem transformando positivamente a realidade social brasileira em diversos aspectos, incluindo a Educação.

Nesse sentido, esse relato de experiência tem como objetivo principal compartilhar as experiências acadêmicas exitosas que tive devido o acesso ao letramento racial por meio do Projeto de Extensão “Oyá Ciclo Formativo em Feminismos Negros Insurgentes” que me formou e transformou como mulher negra.

O Projeto de Extensão “Oyá Ciclo Formativo em Feminismos Negros Insurgentes” ao qual me refiro nesse relato de experiência, é coordenado pela Profa. Dra. Ana Luisa Alves Cordeiro<sup>2</sup>, no âmbito do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação<sup>3</sup> (NEPRE), da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), em parceria com o Centro Cultural Casa das Pretas de Mato Grosso, localizado na Praça da Mandioca<sup>4</sup> e com a artista, cantora e compositora Gê Lacerda<sup>5</sup>, cuja primeira edição ocorreu em 2023, encontrando-se em sua terceira edição este ano.

Esse texto está organizado em três partes, a começar por esta seção introdutória. Além disso, o desenvolvimento, onde fazemos uma discussão teórica e discorremos sobre o Feminismo Negro e sua categoria da interseccionalidade e seus impactos na minha trajetória de vida, profissional e acadêmica. E por fim as considerações finais com os resultados exitosos atingidos ao acessar os conhecimentos adquiridos no Projeto de Extensão “Oyá Ciclo Formativo em Feminismos Negros Insurgentes”.

Por Interseccionalidade, adotamos a o conceito de Carla Akorirene<sup>6</sup> que define ser a Interseccionalidade a Categoria do Feminismo Negro que visa dar instrumentalidade teórico-metodológica para analisar a realidade social brasileira, configurando-se como uma sensibilidade analítica que demarca a inseparabilidade estrutural do racismo, do

cisheteropatriarcado e do capitalismo enquanto sistemas de poder e opressão sobre mulheres negras (Akotirene, 2022, p.14).

## 2 Desenvolvimento

No período que antecede o meu ingresso a educação formal – até os seis anos de idade – não fui conscientizada sobre ser uma criança negra de pele parda. Fui poupada em meu núcleo familiar da violência do racismo assim como de sua existência, isso se deu devido ausência de letramento racial de minha família, causando em mim, conseqüentemente, o não acesso a minha identidade negra.

A inexistência de um pertencimento racial me gerou um grande conflito de identidade ao ingressar na educação formal, pois como afirma Lélia Gonzalez<sup>7</sup> “o racismo é uma construção ideológica cujas práticas se concretizam nos diferentes processos de discriminação racial” (Gonzalez, 2020, p. 55) e nós pessoas negras vivenciamos o racismo diariamente em nossa vida, pois como afirma Nilma Lino Gomes “O corpo negro não se separa do sujeito” (Gomes, 2017, p.94).

Diante disso, não ter acesso a identidade negra deixou em mim uma lacuna sobre minha existência, minha ancestralidade e minhas potencialidades enquanto sujeita negra. Concordo com Eliane dos Santos Cavalleiro quando afirma que “a identidade é um dos resultados mais importantes do processo de constituição social do sujeito” (Cavalleiro, 2000, p. 19).

Já em minha adolescência, não sabia identificar nem tão pouco nomear as situações de opressão que me atingiam direta e indiretamente, mas percebia que a depender do gênero as experiências de racialização entre as meninas e meninos eram diferentes. Hoje posso afirmar que concordo com Cláudia Pontes Cardoso (2012, p. 975) que “A opressão, o processo de exclusão e a violência impostos pelo racismo são diferentes para homens e mulheres, isto é, o racismo gendrado produz experiências particulares às mulheres dos grupos racialmente submetidos”. Esse desconhecimento racial permaneceu em boa parte de minha adolescência.

Dando um salto para minha vida adulta, ao ingressar no mercado de trabalho assim como na educação superior, já havia, a duras penas, consciência do meu pertencimento racial, porém o letramento racial era praticamente inexistente, pois os conteúdos curriculares eram em regra eurocentrados<sup>8</sup>. Apenas no ano de 2016 ao ingressar como servidora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Mato Grosso (IFMT) pela vaga de cotas raciais é que fui capaz de perceber que sou literalmente lida como uma mulher negra.

A ausência de letramento racial me afastou de minha identidade negra, vez que o acesso a tais conteúdos sempre me foram negados no ambiente escolar e acadêmico. E tendo em vista

que “a discussão sobre regulação e emancipação do corpo negro diz respeito a processos, vivências e saberes produzidos coletivamente” (Gomes, 2017, p.94), a falta do acesso a essas discussões, conseqüentemente me distanciaram do meu pertencimento racial.

Estar em um não lugar, estava consumindo negativamente minha existência, e em busca de sentido, por acreditar que o conhecimento transforma, passei a estudar de maneira não dirigida, através da leitura de intelectuais negras e negros para melhor compreender sobre a real história do povo negro. A história que a mim foi negada.

Em 2023 ingressei como extensionista no projeto “Oyá Ciclo Formativo em Feminismo Negro”, coordenado pela Profa. Dra. Ana Luisa Alves Cordeiro. Obtive acesso à informação sobre o projeto de extensão pesquisando no site oficial da UFMT. As inscrições para a seleção das extensionistas aconteceu de 15 a 22/03/2023. Para inscrição foi necessário responder a um questionário com dados pessoais, acadêmicos, profissionais, socioeconômicos e encaminhar uma carta de apresentação.

Foi muito gratificante ser selecionada entre tantas mulheres interessadas em aprofundar seus conhecimentos sobre o Feminismo Negro.

Os encontros aconteceram as quartas-feiras quinzenalmente até o mês de dezembro das 18h30 às 21h30, totalizando 60 horas. Foram realizados dezenove encontros, o conteúdo do curso foi disponibilizado com antecedência via e-mail com cronograma detalhado, contendo data, leituras (incluindo leituras complementares) e local onde aconteceria o encontro. Foi feito também um grupo de whatsapp com as extensionistas e equipe de coordenação e execução do curso, o que otimizava muito o diálogo e troca de materiais. O lanche acontecia sempre por sistema de partilha, onde cada uma levava o que podia, quando podia, o que era de grande importância tendo em vista que assim como eu, a maioria das mulheres iam para o Oyá direto do trabalho.

Os encontros começavam sempre com uma mística conduzida pela artista Gê Lacerda, a atividade contava sempre com a participação de todas as mulheres presentes. Tais atividades estavam sempre relacionadas ao tema discutido assim como a proposta do projeto, o Feminismo Negro. Em seguida a professora Dra. Ana Luisa Cordeiro, realizava a introdução do tema apresentando a(s) autora(s) do texto, as metodologias de discussão sobre o texto eram feitas em roda de conversa, hora por divisão de grupos distribuindo a cada grupo perguntas direcionadas sobre pontos importantes do texto para que as mulheres presentes discutissem e posteriormente apresentassem umas para as outras o resultado das discussões do grupo, dentre outras. As experiências de troca, de vivências e de conhecimentos eram sempre muito ricas e comoventes,

visto que muitas de nós nos identificávamos com as situações e conteúdos apresentados nos textos pelas autoras feministas negras discutidas.

A identidade se constrói de forma coletiva, por mais que se anuncie individualmente. Aos poucos no Brasil, ter um corpo negro, expressar a negritude começa a ser percebido socialmente como uma forma positiva de expressão da cultura e da afirmação da identidade (Gomes, 2017, p.94).

Concordo com a Nilma Lino Gomes, pois, minha identidade negra ainda que se apresente individualmente, teve sua construção de forma coletiva no Oyá, assim como coletivamente no Oyá pude começar a reconhecer minha negritude de forma afirmativa, após o contato com a potência intelectual das professoras e demais mulheres envolvidas na organização do curso, assim como com a troca de conhecimento e saberes das colegas extensionistas.

Me recordo de como chorei ao ler e me identificar já com o texto do primeiro encontro, era o texto “Vivendo de amor” escrito por bell hooks<sup>9</sup> em 1984. Fiquei profundamente tocada, representada e perplexa em como quatro anos antes do meu nascimento havia autoras e pesquisadoras negras discutindo sobre nós, mulheres negras de forma tão potente. Ao mesmo tempo eu muito me indignava em como podemos ser afastadas da ciência produzida por mulheres e homens negros em nossa trajetória acadêmica.

Ao ingressar no Oyá, além da necessidade de tomar posse de minha história, de minha ancestralidade, tinha também o desejo de avançar academicamente e profissionalmente. Trilhava como projeto de vida ingressar na Pós-graduação em nível de mestrado. Diante das leituras e estudos do Oyá, tive o despertar e interesse em pesquisar o Feminismo Negro.

Tendo em vista toda base teórica obtida nos estudos dirigidos pela professora Dra. Ana Luisa Cordeiro, pelas mediações da artista Gê Lacerda, e pelas trocas de experiência e aprendizado coletivo no Oyá, no ano de 2024 me inscrevi no processo seletivo para ingresso no mestrado em Educação pelo PPGE e fui aprova e estando hoje sob orientação da professora Dra. Ana Luisa Cordeiro sendo também bolsista Capes por Demanda Social. Sou hoje mestranda em Educação e Pesquisa como o Femismo Negro e sua categoria da interseccionalidade vem adentrando na Educação no Brasil, enquanto perspectiva teórico-metodológica, estando esta vinculada ao projeto de pesquisa “As Interseccionalidades de Gênero, Raça e Classe na Educação Brasileira”, coordenado pela Profa. Dra. Ana Luisa Alves Cordeiro, financiado pela Chamada CNPq/MCTI nº 10/2023 - Faixa A - Grupos Emergentes, Processo: 421555/2023-8.

### 3 Considerações finais

Em suma, “O pensamento feminista negro consiste em ideias produzidas por mulheres negras que elucidam um ponto de vista de e para mulheres negras” (Collins, 2016, p.101). Nesse sentido esse meu relato de experiência como mulher negra de pele parda, mostra como o racismo esteve e está presente em minha trajetória acadêmica e como o silenciamento e senso de mudez permanece enraizado na estrutura social por meio do racismo estrutural, censurando a fala das pessoas negras e mais ainda das mulheres negras ainda atualmente como afirma Grada Kilomba (2019).

Graças ao Feminismo Negro e ao pensamento feminista negro tive a possibilidade de ressignificar minha identidade enquanto mulher negra, feminista, educadora e intelectual, ou seja, através do trabalho intelectual insurgente de professoras universitárias feministas negras, artistas populares feministas negras e extensionistas negras em busca de conhecimento e emancipação humana, tornamo-nos no Oyá, uma comunidade de resistência e coalisão, conforme explica hooks (1995, p. 476).

Por fim, reconheço e atribuo minha aprovação no Programa de Pós-graduação em Educação na UFMT ao Feminismo Negro e ao pensamento feminista negro que por meio do Oyá vem traçando e tornando concreto o caminho para o desmonte do sistema racista, patriarcal e capitalista que nega oportunidades de acesso e direitos as mulheres negras.

### Referências

- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaí, 2022.
- CAVALLEIRO, Eliane dos S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.
- CARDOSO, Cláudia Ponstes. “**Amefricanizando o feminismo: o pensamento de Lélia Gonzalez**”. Revista Estudos Feministas (UFSC. Impresso), v. 22, p. 965-986, 2014.
- COLLINS, Patrícia Hill. **Aprendendo com a Outsider Within: a significação sociológica do pensamento feminista negro**. Revista Sociedade e Estado, [online], v. 31, n. 1, p. 99-127, jan./abr. 2016.
- GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**/organização Flavia Rios, Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano**. Tradução Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019, p. 33-110.
- SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Graal, 2021.

<sup>1</sup> Oyá é uma orixá de matriz africana, também conhecida como Iansã, divindade dos ventos e tempestades.

<sup>2</sup> Currículo Lattes Profa. Dra. Ana Luisa Cordeiro. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/7982716310560380>>. Acesso em: 03 out. 2025.

<sup>3</sup> <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7453710866925672>

<sup>4</sup> A Praça da Mandioca, ou Praça Conde de Azambuja, foi construída por volta de 1727. Era um local de comércio de produtos agrícolas e também de pessoas escravizadas. Foi o Ponto Final da linha do Bonde, movido a burros, da Companhia Progresso no século XIX. Disponível em: <https://ufr.edu.br/historia/noticia/a-casa-das-pretas-e-a-praca-da-mandioca-foram-aula-de-campo-do-curso-de-historia/> Acesso em 29 set. 2025.

<sup>5</sup> Currículo Lattes de Gê Lacerda. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/1684011219699667>>. Acesso em: 03 out. 2025.

<sup>6</sup> Disponível em: <https://www.gov.br/palmares/pt-br/assuntos/noticias/carla-akotirene> Acesso em 29 set. 2025.

<sup>7</sup> A opção em referenciar o nome das autoras por extenso tem a intenção de dar visibilidade as autoras, pesquisadoras e feministas negras.

<sup>8</sup> Ideologia que coloca a Europa como referência de centralidade assim como o europeu como sujeito universal.

<sup>9</sup> A autora assina em minúsculo de como uma homenagem a sua avó, a quem admirava por não ter medo de falar.



## **O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O PROCESSO FORMATIVO NA PÓS-GRADUAÇÃO**

GT 15: Relações Raciais e Educação

**Relato de experiência**

Maria Magna Feitosa dos SANTOS

(PPGE/UFMT/NEPRE).

E-mail: mariotafeitosa@gmail.com

Candida Soares da COSTA

(PPGE/UFMT/NEPRE).

E-mail: candidasoaresdacosta@gmail.com

### **1 Introdução**

Este trabalho tem por finalidade evidenciar as experiências adquiridas e vivenciadas durante o estágio de docência realizado na disciplina de Educação das Relações Étnico-Raciais, componente curricular obrigatório do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), com carga horária de 64 horas, realizado no período de 07/02/2025 a 09/05/2025.

Este estágio não se caracterizou um componente não se constituiu requisito obrigatório, visto que a mestranda não é bolsista. A opção por fazê-lo atendeu ao objetivo de aprofundar seu conhecimento, a respeito da temática.

As Experiências que vivenciei no estágio serão relatadas por meio de 03 (três) atividades desenvolvidas durante as aulas: estas possibilitaram reflexões e aprendizados essenciais constituindo-se fundamentais para o meu processo formativo enquanto profissional da Educação Básica e mestranda.

### **2. Experiências Vivenciadas e adquiridas durante o estágio na disciplina de Educação das Relações étnico-raciais**

A Educação das relações étnico-raciais enquanto disciplina, possibilita construir bases de solidariedade de compreensão para com as diferenças. Como uma política de ação afirmativa está, enfatiza sua necessidade com vistas a reeducação da sociedade brasileira com foco em ações que fortaleçam um aprendizado equânime, plural e antirracista.

A turma em que estagiei foi a do 4º semestre de Pedagogia, turma composta por alunos e alunas de idades variadas, participativa, plural e diversa, com alunas já trabalhando na área educacional. A experiência do estágio me permitiu um mergulho, possibilitando o contato com diversas obras de autoria negra. Essa experiência dinâmica em sala de aula com a professora e estudantes, possibilitou ampliação do conhecimento e, ressignificação do ato de aprender Freire (1997), criando bases sólidas para a nossa formação.

A primeira atividade, foi uma enquete que cada grupo realizou com 15 pessoas, com o intuito de fazer um levantamento socioeconômico, considerando a percepção sobre classe, identidade racial e desigualdades raciais, tendo por base os estudos teóricos sobre racismo e suas manifestações. A enquete constituiu-se por 8 questões, contemplando: faixa etária a partir de 15 anos; autotaxiamento, considerando os quesitos cor e raça, utilizados pelo IBGE; autotaxiamento por sexo e/ou gênero; classificação por classe, se baixa, média ou alta; faixas de renda: até um salário mínimo, de 1 até 5 salários mínimos, de 5 até 10 salários mínimos, de 10 a 20 salários mínimos, acima de 20 salários mínimos; nível de escolaridade; opinião se existe desigualdades sociais no Brasil, seguida de escolha de opção sobre as causas dessas desigualdades: se o racismo e a discriminação racial, ou apenas a concentração de renda, ou outro motivo qualquer. Os grupos foram orientados a organizar os dados para apresentação e discussão em sala de aula e escrita coletiva de um texto.

Para a realização desta atividade, tiveram como material de apoio os textos dispostos no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Essa atividade possibilitou inúmeras reflexões junto a turma.

As aulas foram realizadas através de uma escuta sensível e por meio de muitos diálogos, com participação e contribuição dos alunos, professora e das estagiárias, fazendo-nos perceber que um dos objetivos do estágio é “buscar ainda promover a reflexão crítica sobre a prática pedagógica observada, enfatizando os elementos norteadores da ação do pedagogo nas unidades escolares (Silva 2009, p. 17).

O estágio nos proporcionou múltiplas possibilidades de aprendizagens, observar a interação, a dinâmica de sala de aula e a postura da professora, nos possibilitou vivenciar na prática uma infinidade de experiências. Os textos utilizados nessa atividade foram: “Nós e os outros: a reflexão francesa sobre a diversidade humana” de Tzvetan Todorov e “Tecnologia Africana na formação Brasileira” de Henrique Cunha Junior. Ambos foram essenciais servindo com base teórica para nossas discussões e reflexões.

A segunda atividade desenvolvida foi a análise de um livro didático do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em vigência. A partir da escolha de cada estudante,

considerando a disciplina e o segmento: Ensino Fundamental, Médio ou Eja. Ao analisar o livro didático os alunos teriam que perceber como é abordando a Educação das Relações Étnico-Raciais, quantas pessoas negras e brancas aparecem e como são retratadas.

O texto que subsidiou essa atividade foi: “Uma história não contada: Negro, racismo e branqueamento em São Paulo no pós- abolição”, Petrônio Domingues. E o livro “O negro no livro didático de língua portuguesa: imagens e percepções de alunos e professores” e “Educação para as relações étnico-raciais: Planejamento escolar e literatura no Ensino Médio”, ambos de autoria da professora Candida Soares da Costa.

Essa atividade, foi orientada pela professora que enfatizou a necessidade de os alunos refletirem sobre a importância de discutir a Educação das Relações Étnico-raciais, tomando por base os dados produzidos a partir dos livros didáticos. Para essa análise, os estudantes deveriam considerar aspectos da religiosidade, cultura e, como os negros estão sendo representados nesses livros, considerando os materiais que acessaram na disciplina.

Foi uma atividade proveitosa em que a professora levou os alunos a refletirem sobre como o estado brasileiro legitima o racismo, inclusive por meio da legislação, que no passado era considerada um marcador de exclusão para a população negra. Provocou reflexões sobre o quanto avançamos com a Lei nº 10639/03, e ressaltando que há ainda muito a se fazer, pois o estado brasileiro é um estado racista com suas estruturas e instituições.

A terceira atividade foi a participação dos alunos na abertura do curso de graduação em Educação Escolar Quilombola – Segunda Licenciatura. Com vistas a proporcionar aos alunos e alunas uma experiência que contribuíssem com o seu processo formativo no campo da Educação das Relações Étnico-Raciais, no que tange à educação escolar quilombola.

Nessa atividade foram abordados aspectos históricos e políticos da luta das comunidades quilombolas frente à necessidade de garantia de direito à educação. Consideramos esse momento muito significativo para o meu processo formativo, em estar presente nesse evento vivenciando o início de um curso que demandou dos organizadores, diálogos e tempo na busca por consolidar e efetivação desse curso.

Portanto diante do exposto compreendemos que o estágio se constituiu uma experiência significativa para o processo formativo, tendo em vista sua contribuição enquanto experiência formativa necessária na pós-graduação. Essa disciplina de Educação das Relações Étnico-raciais contribuiu para ampliar o aprendizado sobre a luta e história da população negra apesar da marginalização sofrida, inclusive em face do cientificismo, produzido a partir do século XVII, cujas consequências se mantêm sob diferentes modos de manifestação do racismo na atualidade.

### 3. Considerações finais

Destacamos como positiva e assertiva a inclusão da disciplina de Educação das Relações Étnico-raciais na grade curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia como disciplina obrigatória e não apenas como uma disciplina optativa. Assim a universidade cumpre a legislação com vistas a inclusão de um currículo antirracista, conforme preconizado pela Lei nº 10.639/03 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana

Enquanto estagiária essa experiência foi gratificante, intensa e desafiadora na mesma proporção, pude perceber os avanços e entrega da turma por meio das atividades realizadas e como fizeram um mergulho para, enquanto futuros professores e futuras professoras, compreender a importância da Educação das Relações Étnico-Raciais em relação às desigualdades raciais e ao racismo.

Acompanhar essa turma durante o semestre me possibilitou aprender muito sobre: ser professor (a), a dinâmica de sala de aula, a prática e postura de docente e a importância de ter um planejamento detalhado, flexível e que contribua com a aprendizagem dos alunos e das alunas. Foi a oportunidade de estudar a teoria e vê-la sendo aplicada no cotidiano da sala de aula em um curso cujo objetivo é formar para a docência. Sem dúvidas, foi uma experiência que levarei para a vida pois contribuíram para, enquanto mulher negra, ressignificar a minha atuação enquanto profissional da educação, mestrande e pesquisadora, para, assim, olhar para a minha atuação nos espaços que círculo e refletir sobre como estes espaços podem contribuir para a promoção de uma educação antirracista.

### 4. Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília, 2004. Disponível em: <https://editalequidaderacial.ceert.org.br/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em 29/jul/2024.

BRASIL, **Lei 10639/03** de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em 12/Jun/2024.

COSTA. Candida Soares da. **O negro no livro didático de língua portuguesa: imagens e percepções de alunos e professores.** (coleção Educação e Relações Raciais). Cuiabá: UFMT/IE, 2007. 98 p. 2007.

COSTA, Candida Soares da. **Educação para as relações étnico-raciais: Planejamento escolar e literatura no Ensino Médio**– Cuiabá: EdUFMT, 2011.

DOMINGUES, Petrônio José. **Uma história não contada: negro, racismo e branqueamento em São Paulo no pós-abolição**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997. 165 p.

SILVA, Monica Caetano Viera da (org.). URBANETZ, Sandra Terezinha. **O Estágio no curso de Pedagogia**. Curitiba: Ibpx, 2009. (Série TCC e Estágio em Pedagogia).

TODOROV, Tzvetan. **Nós e os outros: a reflexão francesa sobre a diversidade humana**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1993. [p. 107-181]



## EDUCAÇÃO ESCOLAR EM TERRITÓRIO QUILOMBOLA: O CASO DA COMUNIDADE DO CUMBE, EM ARACATI/CE

GT 15: Relações raciais e educação

**Relato de experiência**

Ozaias da Silva Rodrigues

### 1 Introdução

Desde as minhas primeiras idas a campo, em fevereiro de 2022, a escola de Ensino Fundamental do Cumbe apareceu em vários relatos do cotidiano como um ponto de conflitos e tensões constantes. Em certo momento isso ficou explícito para mim, sobretudo numa ocasião em que membros de um núcleo de pesquisa de uma universidade do Ceará, exporam no prédio da associação quilombola alguns mapas da comunidade. Na ocasião, uma pessoa de fora perguntou a um dos membros daquele grupo de pesquisa porque a escola da comunidade estava marcada, no mapa, como um ponto de conflito. O integrante não soube responder o motivo e supus que a experiência dele com a comunidade tivesse sido bem restrita ao seu tema de pesquisa, mesmo estando há muito mais tempo do que eu fazendo pesquisa na comunidade. Como ele não soube responder, eu respondi à pergunta da pessoa. Esse episódio me fez refletir sobre a importância que a escola tem na luta dos/as quilombolas do Cumbe. Luta essa que se dá contra os de fora e os de dentro.

Isso se deve à divisão política que existe na comunidade, entre quilombolas e não-quilombolas, sendo que a escola local é gerida por uma professora não-quilombola que é vista como uma das pessoas mais antagonistas à causa quilombola no local. O que poderia ser uma educação escolar quilombola na prática não acontece, havendo todo um movimento da gestão da escola no sentido contrário, o que nega a presença dos/as quilombolas naquele território. As considerações deste relato de experiência se baseiam em alguns meses de pesquisa de campo na comunidade quilombola do Cumbe, em Aracati, no Ceará, sobretudo nos anos de 2022 e 2023. A pesquisa de doutorado em Antropologia junto a essa comunidade me rendeu um bom material etnográfico sobre diversos aspectos sociais do local, sendo um desses a questão da educação escolar.

### 2 Desenvolvimento

Minha fundamentação teórica sobre o assunto está em construção, tendo em vista ser esse relato de experiência um passo inicial para que eu comece a me aprofundar na temática. A priori, penso numa articulação teórica entre a Sociologia da Educação e a Antropologia da educação, com nomes como Émile Durkheim, Ruth Benedict, Margareth Mead, Neusa Maria Gusmão e Franz Boas. Objetivo geral: investigar a tensão e o diálogo no cotidiano de crianças e adolescentes quilombolas que frequentam a escola local com a direção/gestão anti-quilombola da instituição. A metodologia se constitui em pesquisa de campo etnográfica, com arcabouço teórico antropológico. Os resultados preliminares indicam tensões no ambiente escolar, mas há ações de resistência de crianças e adolescentes quilombolas, bem como de professores/as que apoiam a causa.

Como discussão teórica, podemos pensar que se Émile Durkheim é o precursor da Sociologia da educação, Boas é o precursor da Antropologia da educação. Assim, o livro Antropologia da educação (2022), que é a base de meus argumentos, com um compilado de artigos de Franz Uri Boas, chega em boa hora em língua portuguesa. O diagnóstico feito por Neusa Maria de Gusmão (2009; 2015) sobre a Antropologia da educação no Brasil é de que essa ainda é um campo da nossa área que precisa se desenvolver mais, ser mais robusto. A tradução recente desse compilado de textos de Franz Boas, por José Carlos Pereira, contribui bastante para que esse campo se fortaleça, tanto institucionalmente quanto teoricamente. Uma Antropologia da educação não é uma antropologia apenas sobre educação, pois como bem nos mostrou Margaret Mead (1971), entender a educação enquanto processo civilizatório nos ajudar a pensar qualquer coisa sobre qualquer sociedade, sobretudo as questões de gênero, da infância e de sexualidade.

Pode-se estudar tudo a partir de uma antropologia da educação, afinal, a educação permeia tudo enquanto prática social. Na Apresentação, o tradutor sugere algo presente na literatura sobre Antropologia da educação no Brasil: quando falamos nisso estamos assumindo um olhar antropológico sobre o fenômeno social da educação, em seus diferentes níveis e formas. Se tomamos a contribuição de Carlos Rodrigues Brandão para esse debate, em O que é educação (1985), aprendemos que a educação é um fenômeno social difuso, portanto, está em todo o canto, se faz em todo tempo e em todas as sociedades humanas, embora de formas distintas. O tradutor aponta que a ideia de liberdade é cardeal para entendermos o pensamento que Boas formulou sobre a educação de seu tempo e de sua realidade, sobretudo para “compreender os processos educacionais e suas instituições” (Boas, 2022, p. 7).

Pensando a proposta do GT, abordo os conflitos internos no Cumbe, a liberdade que os/as quilombolas gostariam de ter no ambiente escolar, sob o signo de sua etnicidade, visto que parte

da comunidade se declara quilombola e outra parte não se declara como tal, encenando um antagonismo direto aos/às quilombolas. As desigualdades étnico-raciais presentes na sociedade e no sistema educacional brasileiro se manifestam no caso do Cumbe, como pretendo demonstrar em minha apresentação oral. Tendo em vista esse contexto, é possível pensar uma Educação Escolar Quilombola no Cumbe, mas que esbarra na oposição da gestão escolar e da prefeitura e políticos locais a esse projeto de uma educação contextualizada e diferenciada, que pode contribuir para a consecução da lei nº 10.639/03 a nível local.

Uma das situações mais significativas para mim, pensando essa relação entre conflitos internos e escola, foi quando ajudei funcionários/as da escola a guardar caixas de suco no depósito, em dada ocasião. Eu tinha ido à escola com Viviane e Andreza (quilombolas) pois elas tinham algumas coisas para resolver lá e as acompanhei. Entramos. Andreza resolveu rápido sua questão e depois foi a vez de Bibi, apelido de Viviane. Enquanto esperávamos e conversávamos, o ônibus escolar chegou com caixas e mais caixas de suco. Elas foram colocadas na entrada e depois funcionários/as vieram guardá-las. Como estava à toa, resolvi ajudar. Rapidamente conseguimos guardar tudo e os/as funcionários/as me agradeceram, bem como a diretora da escola, que é a líder dos/as não-quilombolas. Ela me agradeceu bem sorridente e fomos embora. Conte a situação a algumas mulheres quilombolas que me fizeram refletir sobre os conflitos.

Nesse sentido, trago a fala de Cleomar, presidente da associação quilombola. Ela chama a atenção para a escola da comunidade e de como a educação migrou para o virtual durante a pandemia, por exemplo:

A gente fez uma live onde colocamos várias questões, dessa situação da escola... Em 2021 as pessoas já estavam aprendendo a entrar na plataforma [virtual], abrir uma sala de aula, falar... em 2021 o X [seu filho] foi transferido para estudar em Aracati, de forma on-line, apesar de sentir que meu filho se prejudicou muito na pandemia. Aliás, o processo de aprendizado dele já vem sendo muito prejudicado antes, pela falta de aceitação da identidade dele de quilombola dentro da escola. Isso atrasou muito as crianças quilombolas e na pandemia só aumentaram as dificuldades que eles já tinham de aprendizagem, de apoio da escola, que eles não tiveram. Em 2021 ele começou a participar das aulas [on-line], tinha aula toda semana, todo dia tinha um professor... eu lembro que teve um professor que... depois de uma discussão que teve aqui por causa da identidade quilombola, até na rádio local trouxeram algumas discussões sobre isso e o professor numa dessas aulas, ele sempre dava aula dia de sexta, [pediu para o S falar], ele estava sentado aqui e eu aí. O professor tinha muito interesse na luta da comunidade. Ele dizia que não era daqui e era professor de Geografia e estava muito interessado na luta quilombola, em defesa dos manguezais, essa luta ambientalista que a gente tem, mas também muito interessado na história. Eu ficava impressionada que ele falava na sala de aula, onde tinha muitos deles [não-quilombolas] que estudam com S e que não se reconheciam. Disse que 'tem o Cumbe e tem o Córrego de Ubaranas, mas a história do Cumbe, se você pensar é mais quilombola do que o Córrego de Ubaranas'. Nós que sempre sofremos com esse preconceito de acharem que não somos quilombolas e só Córrego de Ubaranas [...] Foi uma forma dele defender a gente, valorizar, quem sempre sofreu com o não-

reconhecimento da identidade quilombola, diferente do Córrego de Ubaranas (Cleomar, 25/02/2022).

Mais uma vez a oposição aos quilombolas aparece como um fator de desgaste das relações sociais na comunidade e dessa vez afetando o aprendizado de crianças e adolescentes quilombolas matriculados na escola da comunidade. Isso apareceu em várias conversas formais e informais: a escola por ser administrada por não-quilombolas, que fazem oposição aos/às quilombolas, se torna um lugar de tensões e de possíveis situações de vexame para alunos/as quilombolas, sobretudo no que diz respeito à negação da identidade quilombola dos mesmos. Por isso a escola é vista pelos/as quilombolas como um lugar de conflito.

Esse quadro social no qual a escola pode ser instrumentalizada por não-quilombolas contra quilombolas, é distinto do quadro que havia antes do conflito se instaurar. Anteriormente, João do Cumbe atuava como professor nessa escola e já trazia em suas aulas discussões sobre a defesa e preservação do território (NASCIMENTO, 2014, p. 22), bem como do modo de vida tradicional. Num contexto anterior ao conflito, a escola era palco das mobilizações em defesa do território, o que definitivamente não acontece hoje em dia. Isso faz parte daquilo que apontei como sendo uma reconfiguração das relações sociais no Cumbe após a auto definição de parte da comunidade como quilombola. Se fosse colocar aqui quantas situações de potencial conflito passei em campo, os exemplos seriam inúmeros. No entanto, o que importa aqui é perceber o conflito diluído, mais sutil, mas mesmo assim presente, podendo assomar a qualquer momento, sobretudo se a palavra ‘quilombola’ for pronunciada no espaço escolar.

### 3 Considerações finais

Esse relato é uma proposta para estudos futuros sobre a questão, visto que já conheço a comunidade, tenho dados etnográficos sobre o assunto e teorias que podem me ajudar a entender melhor esse cenário. É preciso enfatizar que tudo, absolutamente tudo é educação. Quando olhamos para as diversas sociedades humanas com um olhar antropológico entendemos o quanto o ditado ‘ninguém nasce sabendo’ é verdadeiro. Para saber algo é preciso aprender, é preciso ver, fazer, ouvir ou ser instruído. Se a cultura é o que nos distingue dos outros animais, isso implica em dizer que é precisamente o caráter pedagógico das culturas que nos permite dizer e concretizar isso. Nesse sentido, como a identidade quilombola de crianças e adolescentes do Cumbe está sendo tratada no ambiente escolar? Como essas crianças e jovens se sentem num espaço escolar avesso à sua identidade étnica? São algumas das questões que pretendo explorar quando voltar ao Cumbe.

## Referências

BOAS, Franz. **Antropologia da Educação**. Tradução: José Carlos Pereira. São Paulo: Contexto, 2022.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 16ª edição. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 1985.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. 7ª edição. Tradução: Lourenço Filho. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1967.

DURKHEIM, Émile. “Pedagogia e Sociologia”. In: **A Sociologia e as Ciências Sociais**. Tradução: Claudia Berliner. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2020.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. “Entrelugares: Antropologia e Educação no Brasil”. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 34, n. 1, p. 29-46, jan./abr., 2009.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. 2015. “Antropologia e educação: um campo e muitos caminhos”. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 21, n. 44, p. 19-37, jan./abr. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v21i44.4463>.

MEAD, Margareth. **Macho e fêmea: um estudo dos sexos num mundo em transformação**. Tradução: Margarida Maria Moura. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1971.

NASCIMENTO, João Luís Joventino do. **Processos educativos: a luta das mulheres pescadoras do mangue do Cumbe contra o racismo ambiental**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação (FACED), Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2014.



## UM DIÁLOGO COM CONCEIÇÃO EVARISTO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UM CLUBE DE LEITURA NO IFMT – CAMPUS SÃO VICENTE

GT 15: Relações Raciais e Educação

**Relato de experiência**

Viviane dos Santos ALMEIDA

(Discente licenciatura letras/espanhol/UNEMAT). E-mail: vivianealmeida.edu@gmail.com

Cleusa Albilía de ALMEIDA

(Docente do instituto federal/Cuiabá/Mato Grosso). E-mail: albilía.almeida@ifmt.edu.br

Herbet Basílio dos SANTOS

(Discente pós-graduando em gestão pública/IFMT)

### 1 Introdução

O acesso a obras literárias diversificadas é fundamental para a formação integral dos estudantes, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento crítico, da empatia e da sensibilidade. No entanto, em cursos técnicos, a literatura muitas vezes ocupa posição secundária frente às disciplinas de caráter prático e científico, o que limita as possibilidades de vivências que ampliem a visão de mundo dos jovens em formação.

Diante desse cenário, surgiu a proposta de criação de um Clube de Leitura no Instituto Federal de Mato Grosso – Campus São Vicente, durante a VII Edição do Circuito de Arte e Cultura, realizada entre novembro e dezembro de 2024. A iniciativa teve como objetivo aproximar os estudantes da literatura produzida por escritoras negras, valorizando narrativas que expressam experiências sociais, culturais e históricas silenciadas ao longo do tempo.

Foram selecionados quatro contos da obra *Olhos D'Água*, de Conceição Evaristo, escritora mineira reconhecida pela força poética e política de sua escrita. Os encontros, organizados em rodas de leitura, constituíram-se como um espaço de diálogo e escuta sensível, em que os participantes puderam compartilhar impressões, emoções e reflexões a partir dos textos lidos.

Nesse contexto, este relato de experiência busca apresentar o processo de desenvolvimento do Clube de Leitura, bem como refletir sobre seus impactos na promoção da literatura negra e na construção de uma educação antirracista entre os estudantes do curso técnico em agropecuária.

## 2 Objetivos

Descrever o processo de desenvolvimento do Clube de Leitura 'Vozes Negras Celebrando a Diversidade' e analisar o seu impacto na promoção da literatura negra e na construção de uma educação antirracista entre os estudantes do curso técnico em agropecuária do Instituto Federal de Mato Grosso – Campus São Vicente. Para tanto, este artigo abordará a metodologia empregada, os resultados alcançados e as reflexões suscitadas, evidenciando a relevância de iniciativas que valorizam a diversidade literária e contribuem para o desenvolvimento de uma consciência crítica e empática no ambiente educacional.

## 3 Procedimentos Metodológicos

O Clube de Leitura "Vozes Negras Celebrando a Diversidade" inseriu-se na programação da VII Edição do Circuito de Arte e Cultura do IFMT – Campus São Vicente, um evento que, entre novembro e dezembro de 2024, promoveu uma série de atividades culturais e artísticas com o objetivo de dar visibilidade e protagonismo às vozes negras, quilombolas e indígenas. A escolha do tema "Vozes Negras: Celebrando a Diversidade" para o Circuito ressalta o compromisso da instituição com a promoção da equidade racial e a valorização das culturas afro-brasileiras, alinhando-se diretamente com os princípios da educação antirracista.

Nesse contexto, o Clube de Leitura foi concebido como um espaço pedagógico para aprofundar a discussão sobre a representatividade na literatura e fortalecer a identidade cultural dos estudantes, utilizando a leitura como ferramenta para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo e reflexivo.

O Clube de Leitura foi desenvolvido entre os dias 05 de novembro e 03 de dezembro de 2024, no período noturno, de forma presencial. A proposta pedagógica concentrou-se na leitura e discussão de quatro contos da obra Olhos D'Água, da escritora Conceição Evaristo, selecionados na seguinte ordem: Olhos d'Água, Ana Davenga, Duzu-Querença e Maria. Os encontros foram organizados em rodas de leitura, sempre com a presença dos professores responsáveis pela mediação, que conduziram as atividades e fomentaram o diálogo.

Não era necessário que os participantes realizassem a leitura prévia dos contos, pois cada texto era lido em voz alta durante o encontro. Essa abordagem permitiu uma experiência coletiva e imersiva, seguida de um momento de diálogo aberto e compartilhamento de impressões. A dinâmica incentivou os estudantes a partilhar as suas percepções e a expressar

livremente emoções e reflexões, consolidando o clube como um espaço de escuta sensível, respeito e valorização das narrativas negras.

No primeiro encontro, em 05 de novembro, foi lido o conto Olhos d'Água. A narrativa provocou reflexões profundas sobre maternidade, dor e resistência, evidenciando como a violência e a perda impactam a vida das personagens. Os estudantes conectaram-se intensamente com o texto, trazendo percepções singulares que enriqueceram o diálogo e a compreensão coletiva da obra.

O segundo encontro, realizado em 12 de novembro, foi dedicado ao conto Ana Davenga. A mediação dos professores Leonardo Firmino e Viviane Almeida conduziu a leitura compartilhada entre os participantes. O debate destacou temas como resistência, invisibilidade e memória, reafirmando a força da "escrevivência" de Conceição Evaristo e a sua capacidade de dar voz a experiências marginalizadas.

No terceiro encontro, em 26 de novembro, a leitura do conto Duzu-Querença, mediada pela professora Keila Sachimbombo, trouxe à tona questões urgentes, como exploração, violência e abandono. A roda de conversa foi marcada por um ambiente de escuta e afeto, permitindo que os estudantes refletissem sobre a dura realidade enfrentada por muitas mulheres negras e a importância de narrativas que as representem.

**Figura 1 – Participantes do Clube de Leitura e kits de encerramento**



**Fonte: Acervo do projeto Vozes Negras, 2024**

No último encontro, que aconteceu dia 03 de dezembro, foi lido e discutido o conto Maria. A presença da psicóloga Priscila Ferrari Paulino enriqueceu o diálogo, ao trazer uma abordagem sobre os impactos emocionais e acadêmicos da leitura, conectando a experiência literária com o bem-estar pessoal e o desenvolvimento educacional. Esse encontro contou ainda com a entrega de kits especiais (ecobag com o livro Olhos D'Água e marcadores de página personalizados), além de um momento de confraternização com os participantes, fortalecendo os vínculos construídos ao longo da experiência e celebrando o encerramento das atividades do clube.

Para o registro e a comprovação das atividades do Clube de Leitura, foram empregados diversos recursos e materiais, que não apenas documentaram a experiência, mas também ampliaram o seu alcance e visibilidade. Fotografias e vídeos foram produzidos sistematicamente durante os encontros, capturando a participação ativa dos estudantes e as dinâmicas das rodas de leitura. Complementarmente, foi criada uma página dedicada ao evento no Instagram, sob o identificador **@vozesnegrassvc**, que se tornou um canal estratégico para a divulgação em tempo real das ações do projeto.

Os estudantes bolsistas, em colaboração com os professores, realizaram transmissões ao vivo através dos *stories* durante os encontros, o que permitiu expandir a visibilidade da iniciativa para além do ambiente escolar. Num segundo momento, os estudantes foram capacitados e orientados na produção de publicações para o *feed*, exercitando competências em comunicação digital e no registro crítico das atividades.

A divulgação paralela foi fortalecida pela criação de uma página oficial no site de eventos do IFMT, que serviu como plataforma central para a programação da VII Edição do Circuito de Arte e Cultura e realização das inscrições nas atividades. Adicionalmente, foi criado um perfil específico no Instagram para o Projeto Vozes Negras, com o objetivo de divulgar ações não apenas relacionadas ao circuito, mas também outras propostas voltadas para o público negro, indígena e da comunidade LGBTQIAPN+.

A integração desses materiais visuais e digitais, juntamente com as publicações nas redes sociais oficiais do IFMT – Campus São Vicente, foi crucial para fortalecer a identidade visual do projeto e consolidar um arquivo digital robusto que atesta a realização das atividades. Esses recursos revelam-se fundamentais tanto para a memória institucional do evento quanto para futuras análises do impacto pedagógico e social do Clube de Leitura, além de ampliarem a democratização do acesso às práticas culturais e educativas promovidas pela instituição.

#### 4 Resultados/Conclusões

O Clube de Leitura demonstrou ser uma prática pedagógica potente no contexto do ensino técnico, ao possibilitar que os estudantes entrassem em contato com narrativas literárias que tratam de questões sociais, históricas e culturais relevantes. A experiência evidenciou que a literatura pode se consolidar como espaço de escuta, acolhimento e resistência, favorecendo o desenvolvimento do pensamento crítico e da empatia. Além disso, reforçou a importância da valorização das vozes negras na construção de uma educação antirracista e inclusiva. Recomenda-se a continuidade de iniciativas semelhantes, tanto no âmbito institucional quanto em outros espaços formativos, para que mais estudantes tenham acesso a experiências literárias transformadoras.

#### Referências

- CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem**. 11. ed. São Paulo: Ática, 1995.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2015.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- IFMT – Instituto Federal de Mato Grosso. **VII Circuito de Arte e Cultura**. São Vicente da Serra, 2024. Disponível em: <https://eventos.ifmt.edu.br/eventos/891/viicircuitodeartecultura/>. Acesso em: 23 set. 2025.
- VOZES NEGRAS SVC. **Projeto Vozes Negras – Clube de Leitura**. Instagram: @vozesnegrassvc, 2024. Disponível em: <https://www.instagram.com/vozesnegrassvc/>. Acesso em: 23 set. 2025.



*SemiEdu 2025*

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO  
ESCOLAR QUILOMBOLA

**GT15**

**RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO**

*PÔSTER*





## CAMINHOS PARA UMA ESCOLA ANTIRRACISTA: ENTRE A MEMÓRIA HISTÓRICA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

GT 15: Relações Raciais e Educação

**Pôster**

Maria Yollanda Barbosa SOARES

(Discente da Pós-graduação em Educação/UNEMAT). E-mail: maria.yollanda@unemat.br

Paulo Alberto dos SANTOS VIERA

(Docente do ensino superior/UNEMAT). E-mail: Vieira.paulo@unemat.br

### 1 Introdução

Esta pesquisa nasce da necessidade de evidenciar o debate sobre o racismo no ambiente escolar, um tema que desafia o silêncio e o desconforto. A história do Brasil é marcada por uma profunda cicatriz de desigualdade, resultado direto de mais de trezentos anos de escravização de africanos e seus descendentes. A celebração da Lei n. 3.353, em 1888, não se traduziu na abertura das portas para a cidadania plena, mas sim em sua manutenção entreaberta.

A educação brasileira carrega, marcas significativas de exclusão e silenciamento da população negra. Tais marcas não se restringem aos currículos ou aos livros didáticos, elas também se revelam nos olhares, nas ausências e nos discursos que atravessam o cotidiano escolar. Assim, pensar uma educação antirracista é, portanto, reconhecer essas marcas e assumir o compromisso de não as repetir.

O apagamento das populações negras no campo educacional perdurou por muitos anos, inclusive após a abolição da escravidão. Essa continuidade da exclusão evidencia como a ausência de políticas educacionais inclusivas e a negação da história e da cultura afro-brasileira contribuíram para a marginalização do povo negro nas instituições escolares. Assim;

Com o pós-abolição, as crianças negras não tiveram fácil acesso à escola e, quando havia oportunidade, enfrentavam muitas dificuldades. As escolas da época se recusavam a receber crianças negras e, quando aceitavam, limitavam o número de acesso e as submetiam a maus-tratos, o que levava os pais a retirarem-nas da escola. (Oliveira, Silva, Álvaro, Andrade, 2022, p.8).

Entretanto, a história da população negra no Brasil não é feita apenas de apagamentos e silenciamentos, é também uma história de resistência. Ao longo do século XX, movimentos negros se ergueram como faróis de luta e consciência, reivindicando não apenas o direito de estar na escola, mas o direito de se ver nela e essa luta encontrou um marco legal na Lei n. 10.639/03, que determinou a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, trazendo para dentro do currículo escolar um pouco da pluralidade que sempre existiu fora dele.

Nesse sentido, como nos alerta Paulo Freire (1991-1997), no âmbito educacional, adotar uma postura neutra geralmente corresponde a alinhar-se aos interesses do opressor e romper com essa neutralidade exige uma postura crítica e intencional diante das desigualdades raciais historicamente construídas, inclusive na literatura. É nesse cenário que nasce este estudo, do desejo de enfrentar criticamente as heranças do racismo na literatura e na formação de professores.

Assim, a literatura ocupa lugar central na formação do sujeito crítico, sendo, ao mesmo tempo, instrumento de reprodução e de questionamento das ideologias vigentes. No contexto escolar, a seleção e o tratamento das obras literárias não são neutros, ao contrário, refletem valores culturais, políticos e históricos que moldam visões de mundo. Nesse sentido, torna-se urgente revisitar o cânone literário brasileiro diante das exigências contemporâneas de uma educação comprometida com a justiça social e a equidade racial.

Ao tratarmos desse cânone, Monteiro Lobato (1882-1948) aparece como um dos principais nomes, sobretudo no campo da literatura infantojuvenil. Entretanto, obras como *O Presidente Negro* (2019) evidenciam aspectos inquietantes de seu pensamento, como a defesa de ideais eugenistas e a construção estereotipada da população negra. O romance projeta um futuro distópico de disputa racial, no qual pessoas negras são retratadas como ameaça à ordem social branca, revelando uma perspectiva racista que ainda ecoa em discursos e práticas contemporâneas.

Dessa forma, essa pesquisa justifica-se pela necessidade de contribuir para a formação de professores conscientes de seu papel na promoção de uma educação antirracista, plural e dialógica. O estudo propõe que a obra de Lobato seja abordada criticamente em formações docentes, como objeto de análise literária, histórica e ideológica, articulando o ensino da literatura com a formação ética e cidadã. A crítica ao cânone, portanto, não implica sua negação, mas sua ressignificação, a partir de uma abordagem pedagógica que valorize a leitura crítica, a diversidade cultural e a desconstrução dos discursos excludentes.

## 2 Fundamentação Teórica

Esta pesquisa se constitui através da análise da obra *O Presidente Negro* (2019) de Monteiro Lobato (1882-1948), em articulação com a Lei n. 10.639/03, evidenciando a importância da temática na formação de professores. Assim, essa pesquisa expõe, de forma sucinta, a maneira como Lobato enxergava os negros, considerando-os inferiores por não seguirem o padrão de raça pura. A cordialidade que o autor mantinha com os Estados Unidos

intensificava sua idealização da preservação de uma sociedade branca, o que evidencia ainda mais a vulnerabilidade à qual os negros eram submetidos. Nesse sentido, é exposto;

Esse fato despertou em Lobato a expectativa de publicar livros nos EUA, escolhendo como obra de estreia *O Presidente Negro*, originalmente titulado *O Choque das Raças* ou *O Presidente Negro*, nome que reflete de forma assertiva o teor da obra. Faz-se notar que logo após a publicação da obra em solo brasileiro, ocorreu a Segunda Guerra Mundial, e boa parte das ideologias que perpassam a guerra, trazidas por Hitler por meio da eugenia, também perpassam a obra. (Marquezini, 2021, p.8)

Monteiro Lobato (1882-1948) constrói uma narrativa marcada pela hierarquização racial, em que os personagens negros são constantemente retratados como inferiores, ameaçadores ou incapazes de alcançar o ideal civilizatório almejado pelo autor, os mesmos são privados de complexidade, reduzidos a uma função narrativa que reforça estigmas e legitima a exclusão, servindo como símbolo da degeneração que o autor busca evitar.

Essa narrativa, importada de teorias raciais europeias e adaptada aos interesses da elite brasileira, alimentou a crença de que a mestiçagem controlada e a imigração europeia poderiam “melhorar” a população, ao passo que a presença negra era tratada como um obstáculo ao desenvolvimento. O racismo, assim, se mascarava de neutralidade científica, revestido de progresso e modernidade.

O movimento eugênico, que pretendia aprimorar a genética humana, torna-se um objetivo, um símbolo de luta, sendo planejado e idealizado pelas políticas públicas brasileiras e pela elite entusiasmada pelas teorias científicas. Esse processo histórico sombrio de luta pelo embranquecimento, com reflexões sobre as formas de agilizar as mudanças sociais, tornou-se uma vertente cuja justificativa era de que o Brasil se tornaria uma nação moderna. (Oliveira, Silva, Álvaro, Andrade, 2022, p.6).

Ao apresentar o branqueamento como solução ideal, o romance revela como a ficção pode ser atravessada por discursos científicos e ideológicos excludentes. Fanon (2008) expõe:

Já faz algum tempo que certos laboratórios projetam descobrir um soro para desempretecê; os laboratórios mais sérios do mundo enxaguaram suas provetas, ajustaram suas balanças e iniciaram pesquisas que permitirão aos coitados dos pretos branquear e, assim, não suportar mais o peso dessa maldição corporal. (Fanon, 2008, p.105).

Em suma, é crucial destacar o papel fundamental da literatura, especialmente quando articulada à Lei n. 10.639/03 que assegura o tratamento da temática com maior rigor, possibilitando a reflexão crítica sobre questões raciais, a valorização da diversidade cultural e a promoção de práticas educativas antirracistas que formem sujeitos conscientes e engajados socialmente.

### 3 Objetivo

A pesquisa tem como objetivo discutir os desafios e possibilidades da inclusão de obras literárias conflituosas na formação de professores, com base em abordagens críticas e antirracistas. Além disso, contribuir para a construção de práticas curriculares e formativas que articulem literatura, identidade, memória e justiça social no ambiente escolar.

#### 4 Metodologia

A metodologia desta pesquisa está estruturada na abordagem qualitativa e se divide em duas etapas complementares. A primeira consiste em uma análise documental. Nessa fase, realiza-se uma leitura crítica da obra, considerando seu contexto de produção e os discursos raciais que se articulam. Como afirma Minayo,

A pesquisa qualitativa corresponde a questões muito particulares, ou seja, trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (Minayo, 2002, p.21).

Na segunda etapa, desenvolve-se rodas de conversa e entrevistas com licenciandos do curso de Letras. O propósito é compreender como esses futuros professores percebem a obra em análise e, sobretudo, dialogar sobre as possibilidades e os desafios de seu uso em sala de aula. Nesse espaço, destaca-se a escuta, o compartilhamento de experiências e a construção coletiva de reflexões, de modo a aproximar teoria e prática, fortalecendo uma formação docente crítica, sensível e comprometida com uma educação antirracista.

Paralelamente, realiza-se um levantamento de textos teóricos que tratam das relações entre literatura, racismo e formação docente. Esse aspecto tem como foco principal a Lei n. 10.639/03, a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) e as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*.

Nesse sentido, por se tratar de um estudo com licenciandos, torna-se essencial estabelecer um vínculo acadêmico que favoreça a condução da pesquisa de maneira participativa. Esse vínculo valoriza a construção coletiva de significados e o desenvolvimento da consciência crítica, permitindo que as narrativas sejam problematizadas e compreendidas à luz de uma perspectiva decolonial e antirracista.

#### 5 Resultados e Discussões

Espera-se que este estudo traga contribuições significativas para os licenciandos em formação, ao possibilitar uma compreensão mais crítica das obras literárias e dos discursos raciais nelas presentes. A análise das narrativas, articulada com rodas de conversa e referências teóricas decoloniais, permite que os futuros professores reconheçam estereótipos, silenciamentos e preconceitos históricos, refletindo sobre suas implicações no contexto educacional. Dessa forma, os resultados contribuem não apenas para o aprofundamento do conhecimento literário e histórico, mas também para a construção de práticas pedagógicas mais conscientes, inclusivas e comprometidas com a promoção da equidade racial na escola.

## 6 Conclusão

Embora ainda esteja em fase inicial, a pesquisa busca contribuir para a valorização da reflexão crítica sobre o racismo e a representação das relações raciais na literatura, evidenciando a importância de uma formação docente comprometida com a justiça social. Ao problematizar obras literárias sob uma perspectiva decolonial e antirracista, o estudo pretende oferecer subsídios para que futuros professores desenvolvam práticas pedagógicas conscientes, capazes de promover a equidade, a inclusão e o respeito à diversidade cultural e racial no ambiente escolar.

## 7 Referências

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL, **Ministério da Educação. Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**, Brasília: SECAD; SEPPPIR, junho, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação**, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10/08/2025

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

MARQUEZINI, Hellen Cordeiro Alves. **A discriminação racial (des) mascarada: análise discursiva do romance O Presidente Negro, de Monteiro Lobato**. Revista PHILIA, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/philia/article/view/56250>. Acesso em: 10/08/2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, metodologia e criatividade**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

OLIVEIRA, A. C.; SILVA, A. B.; ÁLVARO, J. F.; ANDRADE, F. S. **Movimentos negros no Brasil e os cenários de luta pela educação**. Educ. Soc., Campinas, v. 43, e262801, 2022.



## **DA PRODUÇÃO À CONSCIENTIZAÇÃO: A BONECA AFRICANA ABAYOMI COMO FERRAMENTA DE EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

GT 15: Relações Raciais e Educação

**Pôster**

Edineia Natalino da Silva SANTOS

Docente da rede municipal de Cáceres/MT. E-mail: edineianatalino@gmail.com

Rodolfo Claudio CRUZ

Docente da rede municipal de Cáceres/MT. E-mail: rodolgo.cruz@unemat.br

### **1 Introdução**

As representações simbólicas do racismo e das diversas formas de violência impostas à população negra incluindo preconceitos e discriminações de variadas expressões se perpetuam no senso comum, difundindo-se e sedimentando-se por meio das práticas sociais, incluindo aquelas promovidas por instituições influentes, como os meios de comunicação e a própria escola.

Nesse contexto, este trabalho tem como objetivo descrever e refletir sobre as oficinas de confecção das bonecas Abayomi, realizadas na Escola Municipal Vila Irene, em Cáceres-MT com alunos do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, como instrumentos de combate às práticas racistas, bem como mecanismos de valorização e fortalecimento da memória, identidade, representatividade, arte e cultura afro-brasileira, de forma lúdica, criativa, contextualizada e participativa.

Segundo Gomes et al. (2017) a boneca Abayomi surgiu no Brasil, no Rio de Janeiro, durante a década de 1980, em um contexto de intensa mobilização política e de redemocratização do país. Sua idealizadora foi Waldilena Martins, conhecida como Lena Martins, educadora, artesã, integrante do Movimento de Mulheres Negras e coordenadora do Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) Luís Carlos Prestes.

A criação da boneca teve lugar em Jacarepaguá, entre o Jardim Boiúna e a Cidade de Deus, na cidade do Rio de Janeiro. No primeiro tinha uma oficina de experimentos com muitos retalhos de tecidos, malhas e vários apetrechos. O Projeto Especial de Educação dos CIEPs apresentava o cargo de Coordenador de Animação Cultural, designando seus ocupantes como atores decisivos na articulação do aparelho escolar com a comunidade. (GOMES; et al., 2017, p. 252).

A confecção da boneca é marcada pela simplicidade e pela simbologia: feita apenas com nós e amarrações, utiliza tecidos variados em cores e estampas, sendo o tecido preto indispensável para a construção do corpo.

Vale destacar que as oficinas integram um projeto pedagógico desenvolvido desde 2018, na escola Municipal Vila Irene, por uma das autoras deste artigo, voltado para práticas pedagógicas orientadas para uma educação antirracista.

Sendo assim, as oficinas foram estruturadas de forma a integrar reflexão, aprendizagem e prática, começando por uma discussão sobre o racismo, adaptada para a compreensão das crianças.

## 2 Objetivos e Metodologia

O presente trabalho tem como objetivo descrever e refletir sobre as oficinas de confecção das bonecas Abayomi realizadas na Escola Municipal Vila Irene, em Cáceres (MT), compreendendo-as como práticas pedagógicas voltadas para a promoção de uma educação antirracista.

Metodologicamente, trata-se de um trabalho de abordagem qualitativa. Como procedimentos iniciais, foram realizadas leituras e fichamentos de textos voltados para a temática da educação antirracista, os quais subsidiaram a fundamentação teórica e a construção das práticas pedagógicas. Optou-se também por Roda de Conversa com os estudantes para investigar a percepção dos participantes, uma vez que essa técnica permite que expressem, simultaneamente, suas impressões, conceitos, opiniões e concepções, além de possibilitar o trabalho reflexivo sobre as manifestações apresentadas. Para Melo e Cruz (2014) mais que uma técnica de pesquisa, as Rodas de Conversa abrem espaço para que os sujeitos da escola estabelecessem um espaço de diálogo e interação, ampliando suas percepções sobre si e sobre o outro no cotidiano escolar.

Posteriormente, foi realizada a oficina de confecção da boneca Abayomi, a oficina foi estruturada em quatro momentos: troca de conhecimentos iniciais sobre os saberes prévios dos participantes acerca da boneca Abayomi; explanação sobre a história da boneca; construção prática da boneca; e roda de conversa final, na qual os participantes compartilhavam com a comunidade escolar suas percepções sobre a atividade.

Ilustração 1: Oficina de Abayomi -seleção dos tecidos



Fonte: Acervo dos autores

Ilustração 2 – Processo de confecção da Abayomi na oficina realizada na Sala



Fonte: Acervo dos autores

### 3 Fundamentação teórica

Segundo Cruz (2016), a educação antirracista constitui um campo relevante para compreender os impactos do racismo e possibilita a articulação de propostas no ambiente escolar que minimizem os efeitos das discriminações sobre alunos negros e não negros, influenciando diretamente a formação de suas subjetividades.

No prefácio da obra organizada por Kabengele Munanga (2005) *Superando o Racismo na Escola*, que disponibiliza proposituras e informações sobre o quanto as práticas pedagógicas em âmbito escolares se enriquecem com os debates e diálogos frequentes no cotidiano escolar substantivamente sobre a contribuição negra ao repertório constitutivo de nossa visão do mundo e da nossa humanidade

Henriques e Cavalleiró, no prefácio da obra *Superando o Racismo na Escola*, MEC/BID/UNESCO (2005), enfatizam a necessidade de uma transformação profunda no papel da escola frente ao racismo. Para que a escola se constitua como um espaço de resistência e proteção contra a violência racial, é indispensável uma mudança radical em suas práticas e concepções.

As chances de a escola ser um núcleo de resistência e de abrigo contra a violência racial dependem de uma completa virada de jogo. A violência racial na escola ainda não é computada como exercício de violência real. Na

verdade, uma obra sobre a superação do racismo na escola será sempre um libelo contra uma das mais perversas formas de violência perpetradas cotidianamente na sociedade brasileira. A violência racial escolar atenta contra o presente, deforma o passado e corrói o futuro (Henriques e Cavalleiró, 2005, p.12).

Atualmente, o racismo nas escolas muitas vezes não é reconhecido como uma forma real de violência. Atitudes, preconceitos e desigualdades que afetam alunos negros são frequentemente naturalizados ou subestimados, embora impactem diretamente sua aprendizagem, autoestima e desenvolvimento, revelando a necessidade de práticas pedagógicas conscientes e antirracistas.

Segundo Munanga (2005, p.15), os instrumentos utilizados no processo de ensino, como livros e materiais didáticos de diferentes naturezas, visuais e audiovisuais, ainda reproduzem conteúdos marcados por vícios, estereótipos e representações depreciativas em relação às culturas e povos não ocidentais.

Nesta direção a escola, enquanto espaço central de socialização, apresenta-se como um ambiente propício para a construção de uma Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) que reconheça e valorize as diferenças que permeiam o cotidiano escolar.

Por fim, é fundamental que as questões raciais sejam abordadas desde a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental.

#### 4 Discussões e Resultados

As oficinas configuraram-se como um espaço de diálogo e de troca de saberes com as crianças, no qual a história da população negra no Brasil foi abordada não sob a ótica da submissão, mas a partir de sua resistência, luta e produção cultural. Esse movimento dialoga com os avanços possibilitados pelas Leis 10.639/03 e 11.645/2008 que torna obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares.

Por meio da atividade, foi possível estimular um processo de valorização da trajetória e da contribuição da população negra, além de promover a representatividade positiva. Ao confeccionar as bonecas e conhecer sua origem, percebeu-se o engajamento das crianças, especialmente as negras, que expressaram orgulho e entusiasmo, manifestando o desejo de produzir várias Abayomis. Como assevera Gomes et al. (2017, p. 262) “as Abayomi são conhecidas no âmbito nacional e internacional, e são imediatamente identificadas como importante expressão material do corpus da cultura afro-brasileira”.

Nesse contexto, iniciativas pedagógicas como as oficinas Abayomi assumem papel estratégico ao articular aprendizagem, reflexão e prática educativa. Ao envolver as crianças na

construção das bonecas, essas oficinas promovem a valorização da cultura afro-brasileira, reforçam a autoestima das crianças negras e incentivam a reflexão crítica sobre identidade, representatividade e racismo.

Assim, práticas pedagógicas lúdicas, participativas e contextualizadas contribuem para a formação de sujeitos conscientes das desigualdades, capazes de questionar e resistir às estruturas racistas presentes na sociedade e na própria escola, consolidando a educação antirracista como um componente central do trabalho pedagógico.

## 5 Considerações quase finais

As oficinas de confecção das bonecas Abayomi mostraram-se eficazes como estratégia pedagógica para a promoção de uma educação antirracista na Escola Municipal Vila Irene, em Cáceres (MT). Essas atividades tiveram como objetivo principal o ensino, a promoção e a representatividade da valorização da cultura afro-brasileira de forma lúdica, criativa e colaborativa, proporcionando às crianças o reconhecimento e fortalecimento da identidade negra, bem como o orgulho de sua ancestralidade.

Além de estimular a criatividade e a troca de saberes, as oficinas favoreceram o engajamento afetivo e cognitivo dos estudantes, contribuindo para desconstruir preconceitos e estereótipos. Mais do que isso, despertar a consciência e a responsabilidade de se posicionar como sujeitos antirracistas, promovendo atitudes e reflexões que podem ser levadas para além do contexto escolar.

## Referências

BRASIL> **Lei 10.649** 2003 **9** de janeiro de 2003. Disponível em <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao>. Acesso em 25/09/2025.

BRASIL. **Lei n. 11.645/2008**, de 10 de março de 2008. Disponível em <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao>. Acesso em 25/09/2025.

GOMES, Edlaine de Campos.; BIZZARIA, Júlio.; COLLET, Célia.; SALES, Marcos Vinícius. A boneca Abayomi: entre retalhos, saberes e memórias. **Iluminuras**, Porto Alegre, v. 18, n. 44, p. 251-264, jan/jul, 2017. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/iluminuras/article/download/75745/43150>. Acesso em 16 set. 2025.

KABENGELE, Munanga (org.) **Superando o Racismo na escola**. 2 ed. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MELO, M. C. H. de; CRUZ, G. de C. Roda de conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no ensino médio. **Imagens da Educação**, v. 4, n. 2, p. 31-39, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4025/imagenseduc.v4i2.22222>. Acesso em 10/08/25.



## NEAB'S EM MATO GROSSO: CONTRIBUIÇÕES, IMPACTOS E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

GT 15: Relações Raciais e Educação

**Pôster**

Eliara Sousa DIAS

(Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação/UNEMAT/CAPES). E-mail: eliaradias@unemat.br

Verônica Regina XAVIER

(Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação/UNEMAT). E-mail: veronica.xavier@unemat.br

Paulo Alberto dos Santos VIEIRA

(Docente do Programa de Pós-graduação em Educação/UNEMAT). E-mail: vieira.paulo@unemat.br

### 1 Introdução e fundamentação

Este estudo trata-se de uma dissertação em andamento inserido na Linha de Pesquisa em Educação e Diversidade, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), da Universidade do Estado de Mato Grosso.

Os Neab's tiveram suas ações reconhecidas no *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana* que são contribuir com a formação inicial e continuada, a estruturação de material didático, disseminação de estudos e pesquisas e por fim mobilizar recursos para a implementação dos materiais didáticos e formações (Brasil, 2012, p. 42).

Com base nisto os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros têm um papel fundamental pois é através deles no Ensino Superior e na Pós-graduação que as temáticas sobre relações raciais são discutidas e desenvolvidas, e são eles que desenvolvem atividades como cursos, produção de materiais didáticos, palestras e seminários, contribuindo para uma educação antirracista. E eles podem ser um dos principais responsáveis pela formação de intelectuais negros de referência sobre pesquisa com a temática das relações étnico-raciais no Brasil (Gomes, 2017, p. 32).

Os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros vêm desenvolvendo no ensino superior um papel de democratização racial e um dos maiores desafios é na formação de professores dentro da academia, seja nas formações inicial ou continuada na perspectiva da Educação das Relações Étnico-Raciais (Pereira, 2013, p. 32).

Por estas razões, é fundamental possibilitar espaços de discussões sobre desigualdade

racial, permitindo o enriquecimento das práticas docentes.

Conforme diz a pesquisadora Maciel (2014, p. 29) Sem cursos e estudos que proporcionem oportunidades de discussão e reflexão sobre a questão racial os professores estarão despreparados em lidar com as situações de racismo em sala de aula. Assim, cursos bem elaborados podem contribuir para que os docentes discutam sua prática em relação a esse tema, reflitam sobre maneiras de aprimorar-se e conscientizem-se das mudanças necessárias.

É fruto do Movimento Negro, na demanda educacional desde 1970, a *Lei nº 10.639/2003*, que altera a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* e dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todos os estabelecimentos educacionais do país, reiterando a necessidade da inclusão de conteúdos sobre a luta, cultura e contribuição da população negra para a formação da sociedade (Brasil, 2003, Art. 26-A), sendo um avanço significativo na promoção da Educação Étnico-racial. Esta lei buscou, através da inclusão destes conteúdos, corrigir a história única contada sobre a população negra até hoje e incluir nos currículos oficiais sua cultura, historicidade e ancestralidade, mantida em silêncio por séculos. (Santos, 2010, p.42).

O reconhecimento e a valorização da história e cultura africana e afro-brasileira são de responsabilidade dos diversos e diferentes níveis de setores, assim como a escola e é nela que encontramos e criamos possibilidades de conversar proporcionando novos caminhos que vão auxiliar no enfrentamento de práticas racistas, preconceituosas e discriminatórias (Siqueira; Dias; Amorim, 2020 p. 636). Compreendendo que profissionais docentes atuarão dentro do ambiente escolar, e é na escola, no contato com outras crianças e diversas formas de criação, que se deparam com manifestações de racismo, afinal, parte das crianças levam para a escola, o racismo que “aprendeu” em casa, seja ele mascarado ou não.

Quando se fala em diversidade étnico-racial estamos falando de desafios históricos e atuais na sociedade Brasileira. Uma sociedade que ainda é marcada por um passado colonial, cheia de profundas desigualdades seja ela racial, econômica ou cultural. E é neste contexto que os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (Neabs) desempenham um papel importantíssimo, que é promover estudos, debates, palestras e por assim dizer estratégias pedagógicas que vão auxiliar no combate ao racismo.

### 3 Objetivos

De tal forma nos questionamos quais são as contribuições dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEGRA e NEPRE) para a educação antirracista na implementação da Lei 10.639/2003 nas práticas pedagógicas das escolas de Mato Grosso? Pretendemos no decorrer do trabalho responder tal questionamento. E para isso esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as contribuições dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEGRA/UNEMAT e NEPRE/UFMT) para a implementação da Lei 10.639/03, a partir da formação docente e de suas reverberações nas práticas pedagógicas antirracistas em escolas do Mato Grosso. Como objetivo específico 1- Mapear os cursos, projetos e ações formativas promovidos pelos NEABs entre 2015 e 2024. 2- Analisar como os coordenadores dos NEABs avaliam os desafios e os impactos da implementação da Lei 10.639/03 nas universidades e nas escolas. 3 -Compreender como os egressos dos cursos dos NEABs percebem a influência dessas formações na sensibilização de sua prática pedagógica no município.

#### 4 Metodologia

Para a realização desta pesquisa será utilizada uma pesquisa qualitativa que de acordo com Carspecken (2011, p. 422-423) é crítica, estimulante, significativa e quando praticada abre a mente e são significativas e transformadoras na experiência de trabalho de campo. Assim como Minayo (2009, p. 21) que afirma que a pesquisa qualitativa não deve ser quantificada, pois traz um nível de realidade cheio de motivos, aspirações, significados, valores, entendendo que o ser humano como parte da realidade social é capaz de interpretar suas ações e pensar sobre a realidade vivida.

A análise de conteúdo será dividida em três etapas, sendo elas pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, sendo pré-análise a organização do material a ser analisado sistematizando as ideias iniciais, nesta etapa ainda é feita a leitura flutuante, escolha dos documentos, formulação de hipóteses, elaboração dos indicadores e preparação dos materiais. Na exploração do material é o momento de organizar os dados agregando-os em unidades, dividindo-se em categorias e por último tratamento dos resultados a partir de tabelas que condensam ou destacam informações da análise de acordo com Bardin (2011, p.125-126).

Neste primeiro momento será feita a leitura das entrevistas e questionários (ainda em construção). Em seguida, realizaremos a unidade de registro que, segundo Bardin (2011, p. 134) é significação codificada que corresponde ao segmento de conteúdo, apontando para a categorização. A unidade de registro utilizada foi o *tema* sendo a unidade de significação, sendo

possível assim descobrir os “núcleos de sentido” (Bardin, 2011, p. 135). Sendo a unidade de registro a fala direta das participantes, evidenciando percepções, experiências e práticas pedagógicas. A etapa de categorização é a organização das unidades de registro, no qual empregamos o critério semântico.

As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos (Bardin, 2011, p. 147)

Quanto ao recorte amostral será constituído pelos coordenadores dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros NEGRA e NEPRE para identificar os cursos de extensão que ocorreram durante os anos 2015 a 2024 e os obstáculos na efetivação das suas atividades, e servidores efetivos da educação básica que tenham passado por formação nos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e coordenadores pedagógicos onde estes profissionais da educação atuam.

## 5 Resultados e Discussões

Os aspectos expostos neste poster vem demonstrar que esta pesquisa ainda em desenvolvimento pretende analisar as contribuições das ações desenvolvidas pelos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros no processo de implementação da Lei 10.639/03 entre os anos 2015 e 2024. Compreendendo os principais desafios enfrentados pelos NEABs em suas contribuições para a implementação da Lei 10.639/03.

## Referências

BRASIL. **Lei nº 10639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana**. Disponível em: <[Microsoft Word - PLANO NACIONAL\\_11052009\\_final.doc \(mec.gov.br\)](#)> . Diário Oficial da União. Brasília-DF, 2009. Acesso em: 2024

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

MACIEL, Ana Claudia de Amorim. **Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais.** 112 f. Mestrado em Educação. Universidade Federal de São Paulo. 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio da Pesquisa Social.** In: Suely Ferreira Deslandes, Romeu Gomes e Cecília de Souza Minayo (orgs.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 28ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009

PEREIRA, Ana Emília da Silva. **NEABs, educação das relações étnico-raciais e formação continuada de professores.** 2013. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

SANTOS, Rosemeire. **A Lei nº 10.639/03: entre práticas e políticas curriculares.** História & Ensino, Londrina, v.16, n.1, p.41-59, 2010.

SIQUEIRA, Yamília de Paula; DIAS, Ione Aparecida Duarte Santos; AMORIM, Cleyde Rodrigues. **Formação em Educação das Relações Étnico-Raciais: dialogando sobre práticas educativas.** Revista Eletrônica Pesquiseduca. Vol.8 n. 28, p.628-647, set-dez, SANTOS, 2020. Disponível em: <[Formação em Educação das Relações Étnico-Raciais: dialogando sobre práticas educativas | REVISTA ELETRÔNICA PESQUISEDUCA \(unisantos.br\)](http://unisantos.br)>



## O ENSINO DA CAPOEIRA COMO PROPOSTA PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO FÍSICA

GT 15: Relações Raciais e Educação

**Pôster**

Edwin Gomes de ARAUJO

(Mestrado Profissional em Educação Física - ProEF/UFMT). E-mail: edwin.proef@gmail.com

Marcos Roberto GODOI

(Mestrado Profissional em Educação Física - ProEF/UFMT). E-mail: mrgodoi78@hotmail.com

### 1 Introdução

A cultura afro-brasileira, com sua rica história e diversidade, é um pilar fundamental do patrimônio imaterial e da identidade nacional do Brasil. Reconhecendo essa importância, a Lei nº 10.639/03 tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar, um marco para a valorização de nossa história, cultura e ancestralidade.

A escola tem um papel fundamental na luta contra o racismo e na promoção da igualdade e direitos. No entanto, ainda hoje, muitas formas de opressão persistem na sociedade brasileira, como as de raça e etnia, de gênero e sexualidade, de classe social, problemáticas que precisam ser abordadas nas escolas.

Na Educação Física, o processo pedagógico envolvendo os temas da cultura corporal, incluindo a capoeira, deve abranger a compreensão das relações com os grandes problemas sócio-políticos, por exemplo, os preconceitos sociais, raciais, a falta de distribuição de renda, saúde pública, dentre outros, para além de prática corporal de movimento (Coletivo de Autores, 1992). Nesse vasto universo cultural, a capoeira se destaca como uma prática singular com saberes e experiências permeadas de elementos culturais, históricos, filosóficos e sociais relacionados ao movimento humano originário do povo negro.

A capoeira é uma manifestação cultural que tem raízes profundas na história do Brasil e atualmente é difundida e reconhecida em todo o mundo. Essa manifestação da cultura corporal se compõe em diversos elementos. Para Silva (2003) a capoeira é dança, luta, brincadeira e combate, mandingueira e objetiva, malandra e vadia, é a resistência de um povo integrado à massa, é cultura, é raça, enfim, é um fenômeno inacabado.

Nascida da resistência e criatividade do povo africano que foi escravizado no período colonial e trazido para o Brasil, a capoeira surge como uma forma velada de combate e resistência do povo negro, ritmada pela musicalidade e movimentos corporais. Em sua

história, a capoeira floresceu no território brasileiro em diversos contextos, seja nos quilombos refúgios de liberdade nos tempos de escravidão, bem como em centros urbanos pós-escravatura. No entanto, a capoeira foi marginalizada e até criminalizada no Código Penal da República de 1890 (Oliveira, 2019).

Apesar dessa repressão, ao longo do tempo, a capoeira empreendeu um notável caminho de resistência, valorização e legitimação. A difusão da capoeira transcendeu fronteiras, com mestres e contramestres estabelecendo academias e grupos em todos os continentes. Além disso, em 2014 a capoeira foi reconhecida pela UNESCO como patrimônio cultural imaterial da humanidade.

Compreender a capoeira em sua manifestação cultural afro-brasileira, com sua rica história e diversidade, reconhecida pela Lei nº 10.639/03 que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar, é fundamental para a valorização de uma parte essencial da nossa ancestralidade. Na luta contra o racismo, criar ambientes de valorização e manifestação desta cultura, pode ser uma ferramenta poderosa para uma educação antirracista no meio escolar.

Neste sentido, estamos desenvolvendo uma pesquisa de mestrado profissional que busca responder aos seguintes questionamentos: o ensino da capoeira integrado às aulas de Educação Física pode contribuir para o desenvolvimento de uma educação antirracista? O ensino da capoeira numa perspectiva antirracista irá proporcionar experiências significativas para os estudantes? O objetivo da pesquisa de mestrado analisar se o ensino da capoeira numa perspectiva de educação antirracista contribui para a promoção de experiências significativas para os estudantes do Ensino Fundamental I.

No presente trabalho, nosso objetivo é analisar produções acadêmicas sobre o ensino de capoeira nas aulas de Educação Física e sua contribuição para uma educação antirracista. A abordagem desta pesquisa é qualitativa, sendo desenvolvida por meio de um levantamento e discussão de artigos para aprofundar a compreensão sobre a temática em tela.

## Resultados

Várias pesquisas abordaram o ensino da capoeira na escola ou nas aulas de Educação Física. Dentre elas, a revisão sistemática da literatura de Alencar et al. (2023) evidenciou que a capoeira contribui para a formação integral dos estudantes, desenvolvendo aspectos físico-motores, cognitivos, sociais, culturais, afetivos-emocionais. A maioria dos estudos identificou melhoria na coordenação motora, lateralidade e percepção corporal dos estudantes. Além

disso, a capoeira promoveu a formação social dos estudantes e uma maior compreensão da cultura e das raízes históricas afro-brasileiras.

O estudo de Munhoz e Azevedo Junior (2020) destacou que a capoeira apresenta vários aspectos que potencializam a aprendizagem escolar por englobar jogo, brincadeira, música, dança, luta, oralidade, arte e folclore. Além disso, inspirados pelos ensinamentos de Azoilda Trindade, os autores destacam as referências e valores civilizatórios afro-brasileiros presentes na capoeira, como: ancestralidade, religiosidade, corporeidade e ludicidade, oralidade e musicalidade, comunhão e cooperação, circularidade e energia vital.

Por sua vez, Falcão, Di Lara e Leite (2023), destacam que na Educação Física a valorização da diversidade étnico-cultural pode ocorrer por meio da inserção de aspectos das cultura negro-africanas no ensino, como a oralidade, a cooperação, a interdependência comunitária e a expressividade corporal. Além disso, as práticas corporais de referências africanas como a capoeira, o maculelê, o maracatu, o tambor de crioula, dentre outras, podem ampliar a valorização e a representatividade da cultura africana e combater estereótipos que desqualificam ou desprezam as pessoas negras.

Já Neves e Neira (2019) criticam a Educação Física que aborda a capoeira numa perspectiva funcionalista para desenvolver a coordenação motora e a lateralidade, sem abordar essa manifestação como um espaço de legitimação dos significados de um determinado grupo social. Os autores defendem que os estudantes precisam entender a origem das manifestações corporais e os seus significados, bem como suas transformações ao longo do tempo. No caso da capoeira, ela surgiu num contexto do colonialismo onde as pessoas negras que foram escravizadas lutavam pela libertação.

Todavia, ainda hoje a capoeira sofre preconceito, sobretudo religioso, na sociedade e nas escolas. Segundo Amaral e Silva (2006 *apud* Pereira, 2019), a capoeira, embora não tenha um caráter propriamente religioso, ela apresenta traços de ligação com o candomblé ou com a umbanda nas referências aos orixás em algumas cantigas, nos nomes de alguns capoeiristas e na presença de berimbaus, atabaques, agogô, pandeiro e caxixi. Os berimbaus e os atabaques são considerados sagrados e à eles se pede benção antes de começar o jogo.

Pereira (2019), por exemplo, relatou que a comunidade e alguns pais evangélicos proibiam as crianças de participar das aulas de capoeira por associarem às religiões de matriz africanas e que houve situações de preconceito durante as aulas, como um aluno que chamou outro aluno de macumbeiro. Além disso, na tentativa de desvincular a capoeira de qualquer significado religioso, uma professora buscou associar o entendimento da capoeira como arte marcial e como prática esportiva. Silva et al. (2019) apontam que o problema não está na

ligação da capoeira com a cultura afro-brasileira, mas na forma negativa que associa a capoeira às religiões de matriz africana, como se tais religiões não fossem dignas de respeito.

Conforme Carvalho e Oro (2018 apud Silva et al. 2023a), a capoeira, suas práticas e valores possuem relação com a religiosidade afro-brasileira e o afastamento dessas características levaria à sua descaracterização. Para os autores a capoeira é aberta à múltiplas religiosidades como as do catolicismo, por meio de referências a São Benedito e São Bento, nas cantigas e o uso de medalhas. Há também um apropriação religiosa de movimentos como capoeira cristã e capoeira gospel. Apesar dos esforços para silenciar o que tem de religioso na capoeira por meio da esportivização e da culturalização, isso não tem sido suficiente para que estudantes vinculados à igrejas conservadoras aceitem sua prática na escola.

Neste sentido, Silva et al. (2023b) argumentam que não é o ensino da capoeira que contraria a laicidade da escola, mas o contrário, é a negação da capoeira como manifestação histórica e cultural devido ao preconceito religioso é que fere a laicidade da escola. Para as autoras, é fundamental resistir substituir as tentativas de repressão e silenciamento por possibilidades de expressão. E que, os professores usem sua voz na luta por igualdade, diversidade e respeito.

Para Corsino e Rocha (2025), a educação antirracista deve perpassar todos os componentes curriculares, pois a luta deve se fazer presente e de forma contínua. Para esses autores, a Educação Física antirracista busca transformar a escola em um espaço de reconhecimento, resistência e valorização da cultura negra. Em sala de aula os professores podem promover práticas pedagógicas que envolvam problematizações, discussões e produções relacionadas à cultura negra e ao combate ao racismo estrutural que dificulta o acesso da população negra a uma vida melhor.

### 3 Considerações finais

A capoeira é constituída por elementos e significados históricos, culturais, religiosos e pedagógicos. A importância e relevância de seu ensino numa abordagem pedagógica antirracista está para além de uma perspectiva funcionalista do desenvolvimento físico e motor. A capoeira, deve ser reconhecida e ensinada como uma manifestação cultural rica, fortemente ligada à história de luta e resistência do povo negro que foi escravizado no Brasil.

Apesar de seu potencial como ferramenta antirracista e difusora da cultura, capoeira enfrenta desafios significativos, especialmente o preconceito religioso existente nos tempos atuais. A associação, muitas vezes estigmatizada, com religiões de matriz africana, como o

candomblé e a umbanda, gera resistência e discriminação por parte de comunidades, famílias e estudantes nas escolas. Um preconceito que tenta silenciar ou descaracterizar a capoeira, removendo seus elementos religiosos e históricos, em prol de uma visão esportivizada ou culturalmente genérica.

A verdadeira essência da educação antirracista reside na sua capacidade de promover um espaço de reconhecimento, resistência e valorização da cultura negra. Para isso, é fundamental promover a problematização, a discussão e a produção de conhecimento que combatam o racismo estrutural nas aulas de Educação Física. Essa abordagem pode contribuir para a valorização da diversidade étnico-cultural, combatendo preconceitos que desqualificam a população negra. Assim, a capoeira se firma não apenas como um conteúdo curricular, mas como um veículo poderoso para a educação antirracista.

## Referências

ALENCAR, Paulo Carvalho et al. Desenvolvendo-se com a capoeira: uma revisão sistemática. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 21, p. 1-6, 2023.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CORSINO, Luciano Nascimento; ROCHA, Danieri Ribeiro. “Não basta não ser racista, é preciso ser antirracista!”: uma revisão sistemática sobre educação física escolar. **Boletim de Conjuntura**, Boa Vista, ano VII, v. 22, n. 64, p. 129-155, 2025.

FALCÃO, José Luiz Cerqueira; JACOB, Hemanuelle Di Lara; LEITE, Lourival Fernando Alves de. Uma rasteira no preconceito racial e de gênero no jogo da capoeira. **Cadernos de Formação CBCE**, v. 14, n. 2, p. 21-34, 2023.

MUNHOZ, Angélica Vier; AZEVEDO JUNIOR, Erni Soares. Jogando capoeira na escola: um paralelo entre e com a cultura afro-brasileira dentro da escola. **Revista Científica Novas Configurações: Diálogos plurais**, Luziânia, v. 1, n. 2, p. 111-119, 2020.

NEVES, Marcos Ribeiro das Neves; NEIRA, Marcos Garcia. O currículo cultural de educação física: princípios, procedimentos didáticos e diferenciações. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 4, n. 3, p. 108-124, 2019.

PEREIRA, Vinícius Oliveira. A capoeira na escola: um olhar etnográfico. **Periferias**, v. 11, n. 1, p. 279, 303, jan./abr. 2019.

SILVA, Paula Cristina da Costa et al. O silenciamento da capoeira e o racismo religioso nas aulas de EF escolar (parte I). **Cadernos de Formação CBCE**, v. 14, n. 2, p. 79-92, 2023a.

SILVA, Gabriela Simões et al. Cultura afro-brasileira: a capoeira na escola e na educação física. **Temas em Educação Física Escolar**, v. 4, n. 2, p. 94-113, ago./dez. 2019.

ORGANIZAÇÃO





## **O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO EM DIÁLOGO COM O TERRITÓRIO: UMA ANÁLISE DA ESCOLA ESTADUAL QUILOMBOLA VERENA LEITE DE BRITO, VILA BELA DA SANTÍSSIMA TRINDADE – MT**

GT 15: Relações Raciais e Educação

**Pôster**

Thays de CAMPOS LACERDA

(Discente da Pós-graduação em Educação/UNEMAT). E-mail: Thays.campos@unemat.br

Paulo Alberto dos SANTOS VIERA

(Docente do ensino superior/UNEMAT). E-mail: Vieira.paulo@unemat.br

### **1 Introdução**

Esta pesquisa, emerge a partir da necessidade do rompimento com a história única, sobre a trajetória da população negra no território brasileiro, a qual se propagou por longos séculos. A cristalização do pensamento branco e eurocentrado no período escravocrata, corroborou para a criação do imaginário de uma população negra subalterno e inferior, e este imaginário ainda vem sendo difundido na nossa atual sociedade, como diz a escritora Adichie a criação da história única, nasce quando se mostra um povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna (ADICHIE, 2019.p.22).

A história única se perpetua como a história do negro, foram mais de 500 anos que os negros e negras foram tratados como subalterno, como inferior em detrimento de sua cor, do seu fenotípico. Contaram, tantas vezes essas inverdades que as mesmas acabaram se consolidando como “verdades” sobre a população negra. Assim na atualidade, a população negra vê crescendo cada vez mais a necessidade de desmistificar tais verdades que foram declaradas sobre a população negra.

Um das importantes lutas travadas, são as institucionalizações das políticas de ações afirmativas, dentre elas temos as leis de cotas para o ingresso nas universidades públicas, também no âmbito escolar temos a institucionalização da Lei 10.639 de 2003 que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos oficiais da educação básica.

A institucionalização da Lei nº 10.639/2003 promoveu a inserção de novas articulações voltadas à valorização da população negra no âmbito educacional. Neste contexto, no ano de 2010, deram-se início as mobilizações para uma Educação Escolar Quilombola, mas em um

primeiro momento, as movimentações acabaram resultando em apenas recomendações direcionadas ao poder público, visando à formulação de políticas educacionais que atendessem às especificidades das comunidades quilombolas.

Mas é no ano de 2012, que se observa uma mudança significativa para a Educação Escolar Quilombola, nesse ano ultrapassou-se o campo das orientações iniciais e avança-se para a efetivação da institucionalização das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica*, oficialmente promulgadas por meio da *Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012*, pelo Conselho Nacional de Educação.

A resolução nº 8, de 2012, tem como premissa a valorização das tradições e saberes herdados pelos povos negros que viveram e resistiram em território brasileiro. Como estabelecido na resolução, procura-se promover uma educação que respeite, reconheça e integre a história, a cultura e os modos de vida das comunidades quilombolas, contribuindo para a superação de desigualdades históricas e estruturais, desta maneira a *Diretriz Curricular Nacional para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica* estabelece

Art. 1º Ficam estabelecidas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, na forma desta Resolução. § 1º A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica: I - organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se: a) da memória coletiva; b) das línguas remanescentes; c) dos marcos civilizatórios; d) das práticas culturais; e) das tecnologias e formas de produção do trabalho; f) dos acervos e repertórios orais; g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; h) da territorialidade. (BRASIL,2012).

Nesta circunstância, a educação escolar quilombola é institucionalizada com a premissa de resguardar as particularidades existente na construção de cada comunidade quilombola, resguardando as suas histórias, suas culturas, tradições, organizações políticas e educacionais. Esta pesquisa se direciona para fazer um estudo acerca dos desafios e das práticas pedagógicas da Educação Escolas Quilombola, tendo como ambiente a Escola Estadual Quilombola Verena Leite de Brito.

## 2 Fundamentação Teórica

Esta pesquisa se construída através da análise das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica*, em articulação com as práticas pedagógicas desenvolvidas na Escola Estadual Quilombola Verena Leite de Brito. Assim, a pesquisa tem como intuito a investigação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição, buscando compreender quais são as estratégias que a escola tem integrado para a efetivação das

*Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola* ao cotidiano escolar e à construção de uma educação voltada às especificidades da comunidade quilombola.

Esta pesquisa, também se vincula aos debates raciais, buscando uma abordagem que valorize o percurso histórico de negros e negras na construção da sociedade brasileira. A temática racial ainda se mostra extremamente presente e desafiadora no cenário nacional, revelando um profundo abismo social e estrutural, como aponta Kabengele Munanga, ao tratar das desigualdades raciais persistentes no Brasil.

O abismo racial brasileiro é existente, de fato, e são as pesquisas e estatísticas que comparam as condições de vida, emprego, escolaridade entre negros e brancos que comprovam a existência da grande desigualdade racial em nosso país. Essa desigualdade é fruto da estrutura racista, somada a exclusão social e desigualdade socioeconômica que atinge toda a população brasileira, de modo particular, os negros. (Munanga, 2006. Pg,172).

Portanto, tornasse imprescindível promover as discussões acerca da Educação Escolar Quilombola, pois é através do processo educativo que se tem como pretensão o respeito e reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional; proteção das manifestações da cultura afro-brasileira (BRASIL,2012). Portanto, a Educação Escolar Quilombola, tem como premissa ser uma educação voltada para as especificidades cultural, de diversidade do povo quilombola, desta maneira as autoras CAMPOS e GALLINARI, enfatizam que

A educação quilombola, portanto, torna-se eficiente e necessária a seu povo na medida em que suas condições estruturais e pedagógicas possam proporcionar uma prática educacional condizente com aquilo que é previsto nas Diretrizes Curriculares. A sua eficiência é o que contribui para o empoderamento das crianças e jovens quilombolas, algo fundamental para continuarem na luta pela garantia de permanência em seu território, o que, conseqüentemente, contribui na melhoria das condições de vida e ensino dessas comunidades. (CAMPOS; GALLINARI, 2017.p.2015).

Em suma é crucial, destacar o importante papel da resolução nº 8 de 2012, para que haja estruturas e pedagogias próprias que possibilitem a escola desempenhar, com efetividade uma pedagogia de valorização nos territórios quilombolas, visando a valorização cultural, das tradições, das religiosidades, e dos costumes do povo quilombola.

### 3 Objetivo

A pesquisa tem como objetivo analisar a presença ou a ausência, dentro do Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual Quilombola Verena Leite de Brito, práticas pedagógicas que visem o fortalecimento da identidade quilombola e à valorização da cultura de Vila Bela da Santíssima Trindade.

## 4 Metodologia

Esta pesquisa é qualitativa, que se constitui como uma investigação que busca compreender fenômenos sociais, culturais e educacionais a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos, valorizando significados, experiências e contextos, segundo Minayo (2002).

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO 2002, p.21).

Esta pesquisa está alinhada aos princípios epistemológicos decoloniais, que propõem formas próprias de produzir conhecimento, comprometidas com os sujeitos envolvidos no processo investigativo. A partir dessa perspectiva, é possível adotar distintos aportes metodológicos capazes de responder às múltiplas demandas de grupos historicamente invisibilizados.

Pesquisas decoloniais, sem pretender uma definição unívoca, são uma tipologia de pesquisas que têm na transmodernidade o seu fim. Por isso mesmo são capazes de subsumir distintos portes teóricos e metodológicos, criando o novo e o pluriversal na produção do conhecimento para responder às demandas do objeto de estudo, fundamentalmente relacionado à luta em favor das alteridades vitimizadas pelo paradigma moderno-colonial (DIAS, 2021, p. 63).

Assim, por ser uma escola quilombola, torna-se necessário construir um vínculo com a comunidade escolar, a fim de garantir que a pesquisa seja conduzida de forma ética, colaborativa e sensível às especificidades culturais, históricas e sociais do território de Vila Bela da Santíssima Trindade.

## 5 Resultados e Discussões

Espera-se que este estudo possa trazer contribuições importantes para a instituição pesquisada ao analisar a presença ou a ausência, dentro do Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual Quilombola Verena Leite de Brito, práticas pedagógicas que visem ao fortalecimento da identidade quilombola e à valorização da cultura de Vila Bela da Santíssima Trindade. Almejando desta maneira contribuir para novos direcionamentos dentro da escola. O produto desta pesquisa também possibilitará uma reflexão sobre relações étnico-raciais e sobre a importância de debatermos a Educação Escolar Quilombola, que ainda tem sido pouco debatida em cenário nacional e estadual.

## 6 Conclusão

Embora ainda em fase inicial, a pesquisa busca contribuir para a importância da Educação Escolar Quilombola, almejando observar dentro do PPP da escola a presença ou a ausência das práticas que visam a valorização cultural, tradicional dos negros. A pretensão com esta pesquisa é o fortalecimento da Educação escolar Quilombola, e a valorização da cultura, das tradições deixadas pela população negra que foi escravizada no país.

## 7 Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Tradução de Julia Romeu. 1.ed. São Paulo: Companhia de Letras, 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 08, de 20 de novembro de 2012. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 21 nov. 2012.

CAMPOS, Margarida Cássia; GALLINARI, Tainara Sussai. **A Educação Escolar Quilombola e as Escolas Quilombolas no Brasil**. Revista NERA (UNESP), ano 20, n. 35, p. 199–217, jan./abr. 2017.

DIAS, Alder de Sousa. **As Pedagogias Decoloniais na produção stricto sensu em Educação no Brasil: entre aproximações, tensões e rupturas paradigmáticas**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2021.

FERREIRA, Augusta Eulália; CASTILHO, Suely Dulce de. **Reflexões sobre a educação escolar quilombola**. *Revista de Pesquisa em Políticas Públicas*, v. 3, n. 1, ago. 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, metodologia e criatividade**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MUNAGA, Kabengele. GOMES, Nilma Lino (orgs). **Racismo, Discriminação Racial e ações Afirmativas a Sociedade Atual**. In: **O Negro no Brasil de Hoje**. – São Paulo: Global, 2006.



## **POLÍTICA NACIONAL DE SAÚDE INTEGRAL DA POPULAÇÃO NEGRA (PNSIPN) NA FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS CURSOS DE SAÚDE: ELEMENTOS PARA A REFLEXÃO**

GT 15: Relações Raciais e Educação

**Pôster**

Verônica Regina XAVIER

Discente no Programa de Pós-graduação em Educação/UNEMAT. E-mail: veronica.xavier@unemat.br

Eliara Sousa DIAS

Discente no Programa de Pós-graduação em Educação/UNEMAT. E-mail: eliaara.dias@unemat.br

Paulo Alberto dos Santos VIEIRA

Docente no Programa de Pós-graduação em Educação/UNEMAT. E-mail: vieira.paulo@unemat.br

### **1 Introdução**

Apresentamos neste trabalho algumas reflexões acerca da Educação para as Relações Étnico Raciais no Ensino Superior, em especial nos cursos da saúde, reflexões produzidas durante a pesquisa de mestrado: Projetos Pedagógicos dos Cursos de Enfermagem na Universidade do Estado de Mato Grosso: Saúde da População Negra e Relações Étnico-Raciais na Formação Acadêmica, inscrito no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, dentro da linha de pesquisa Educação e Diversidade.

Os marcos legais existentes hoje e com os quais este trabalho dialoga, são produtos da luta histórica dos Movimentos Negros, que busca a reparação de séculos de injustiças. Nas primeiras décadas do século XX, surgiram associações como a Frente Negra Brasileira (1931), que articulava demandas por cidadania e combate à discriminação (Gomes, 2017, p. 30). Contudo, foi a partir da década de 1970, durante a ditadura militar, que o movimento negro se reorganizou nacionalmente com maior densidade política e crítica.

Nesse contexto, destaca-se a fundação do Movimento Negro Unificado (MNU), em 1978, que denunciou publicamente o mito da democracia racial e passou a exigir ações concretas do Estado brasileiro pressionando-o a adotar políticas voltadas à população negra, em busca da garantia de direitos fundamentais como o acesso a saúde e educação e de combate ao racismo (Gomes, 2017, p. 36).

Das articulações do Movimento Negro alguns caminhos se abriram, como a Lei 10.639/03, que versa sobre a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio e estabelece as Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER); a Política Nacional de Saúde Integral da População Negra (PNSIPN), instituída por meio da Portaria GM/MS nº 992, de 13 de maio de 2009, criada para combater as desigualdades no SUS e promover a saúde da população negra de forma integral; a Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010 que estabelece o Estatuto da Igualdade Racial, que tem como objetivo principal garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnico-raciais e o combate à discriminação e às desigualdades históricas e estruturais e confere à PNSIPN o status de lei; a Lei nº 12.711/2012, conhecida como a Lei das Cotas Raciais, que significa um marco importante na luta pelo acesso à educação superior pela população negra. São exemplos emblemáticos que resultaram do ativismo negro no Brasil.

Todos os dispositivos aqui elencados são conquistas do Movimento Negro no Brasil e visam reparar as desigualdades e a invisibilidade histórica e cultural sofridas pela população negra, marcadas pelas relações racializadas desde os tempos coloniais, em uma estrutura social construída e pensada para alijá-la dos espaços de poder e privilégio (Santos, 2022, p.272).

As reflexões que aqui produzimos surgiram durante a investigação para saber se os cursos de Enfermagem da UNEMAT contemplam em seus currículos a educação para as relações étnico-raciais, em particular se atendem ao disposto nas DCNERER e se inserem o conteúdo da PNSIPN em seus documentos, e foram feitas em diálogo com os marcos legais e teóricos escolhidos para a pesquisa.

## 2 Objetivos

O objetivo do projeto de pesquisa apresentado ao PPGEduc – UNEMAT, consistia em analisar os PPCs dos cursos de Enfermagem da UNEMAT à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER), com foco na presença (ou na ausência) de conteúdos relacionados às relações étnico-raciais e à promoção da equidade racial na formação em saúde, em especial ao conteúdo da Política Nacional de Saúde Integral da População Negra (PNSIPN).

Outros objetivos da pesquisa eram 1. Investigar como a temática das relações étnico-raciais está contemplada nos currículos e nos documentos oficiais dos cursos de Enfermagem; 2. Conhecer as percepções dos coordenadores e do Núcleo Docente Estruturante dos cursos de Enfermagem sobre a importância do debate étnico-racial na formação em saúde; 3. Identificar as estratégias pedagógicas utilizadas pelos docentes para trabalhar a temática racial no cotidiano das disciplinas.

### 3 Procedimentos Metodológicos

Para o atendimento dos objetivos da pesquisa, realizamos em um estudo bibliográfico sobre as relações étnico-raciais e seus marcos legais nas políticas de educação e de saúde a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, com foco na PNSIPN e nas DCNERER. Nosso estudo bibliográfico também incluiu produções textuais acerca da construção das relações étnico-raciais no Brasil a partir da relação entre racismo, escravidão e o processo de colonização ocorrido no país. Foram incluídos neste levantamento os conceitos importantes para a compreensão do racismo e seu funcionamento, como racismo estrutural e racismo institucional, a análise documental das matrizes curriculares dos cursos de graduação em Enfermagem da UNEMAT, das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem, das DCNERER e da PNSIPN.

Para todas essas análises seguimos os princípios da análise de conteúdo preconizados por Bardin (1977), com a realização das três etapas de análise indicadas pela autora: 1. pré-análise, 2. exploração do material e o 3. tratamento dos resultados. Na pré-análise escolhemos os documentos e organizamos os materiais para proceder com a leitura flutuante e formulação de hipóteses; após a pré-análise iniciamos a exploração do material, realizando uma categorização temática e agrupando os conteúdos por temas; por último realizamos o tratamento dos resultados interpretando os sentidos através no referencial teórico.

### 2 Formação acadêmica e o desafio de um currículo antirracista em saúde: algumas reflexões

A formação superior em saúde ainda carrega a marca do eurocentrismo, do tecnicismo e da fragmentação. A análise das produções encontradas no balanço de produção realizado para a construção do nosso projeto de pesquisa mostrou que, mesmo com a existência de diretrizes legais, o tema das relações étnico-raciais está ausente ou aparece de forma superficial nos currículos e PPCs dos cursos. Essa ausência revela uma lacuna importante na formação dos futuros profissionais de saúde, tendo em vista marcos legais como a PNSIPN, o Estatuto da Igualdade Racial e as DCNERER.

Veiga (2015) nos lembra que o currículo não é neutro: ele expressa escolhas políticas, epistemológicas e éticas, que é preciso identificar componentes ideológicos que sustentam privilégios (Veiga, 2015, p. 34). Examinar a formação em saúde significa perguntar não apenas

o que se ensina, mas também o que se silencia, pois é justamente nesses silêncios que o racismo se perpetua.

A instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos da área da saúde, entre eles a Enfermagem, insere-se em um processo histórico de disputas epistemológicas e políticas no campo da educação superior brasileira. Desde a vigência da Lei nº 4.024/1961, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que institucionalizou os currículos mínimos e reforçou a fragmentação disciplinar, o debate em torno da formação universitária tem sido atravessado por tensões entre modelos tradicionais, de caráter tecnicista e reprodutivista, e propostas orientadas pela crítica social, pela interdisciplinaridade e pela integralidade do cuidado.

No caso específico da Enfermagem, a formulação das DCNs não pode ser compreendida sem considerar o papel das políticas públicas e a responsabilidade do Estado na ordenação da formação de recursos humanos para o SUS (Santana et.al, 2005, p. 296). Ao estabelecer diretrizes orientadoras, as DCNs assumem a função de tensionar o modelo biomédico hegemônico, instigando processos pedagógicos que priorizem a formação crítica, reflexiva e humanizada, comprometida com a produção de conhecimentos que respondam às demandas históricas da sociedade brasileira.

Para Gomes (2012), é necessário que haja uma ruptura epistemológica, uma ruptura com a colonialidade que atravessa os currículos no ensino superior. De acordo com Quijano (2020), o atual padrão de poder mundial posto pela colonialidade, perpassa todos os âmbitos da vida em sociedade e opera como forma de dominação social, material e intersubjetiva, esse padrão de poder se sustenta na imposição de uma classificação racial/étnica da população (Quijano, 2020, p. 861), em outras palavras, na colonialidade o racismo é o princípio organizativo das relações sociais. (Gomes, 2021, p. 3). Assim, ao compreender os currículos como um espaço de disputa entre perspectivas burocráticas e práticas emancipatórias, entendemos que o que está em jogo é a materialização, ou não, de compromissos coletivos e democráticos com a formação crítica e com o enfrentamento de um padrão de poder que atravessa o ensino superior.

Examinar como os cursos da área da saúde inserem (ou não) o tema da saúde da população negra em seus currículos é olhar para além da técnica: é observar se neles se inscrevem princípios de justiça social, de equidade racial e de compromisso com a saúde da população negra, ou se permanecem como instrumentos burocráticos que reforçam silêncios históricos. Silêncios, que conforme nos lembra Nilma Lino Gomes (2012), dizem de algo que se sabe, mas que é impedido de falar, silêncios que devem ser indagados sobre suas razões (Gomes, 2012, p. 8).

## Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

GOMES, N. L. **Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas**. Revista de Filosofia Aurora, [S. l.], v. 33, n. 59, 2021. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/aurora/article/view/27991>. Acesso em: 17 maio. 2025.

GOMES, Nilma Lino. **Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos**. Currículo Sem Fronteiras, v. 12, n. 1, pp. 98-109, 2012. Disponível em: [https://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5\\_Gomes\\_N%20L\\_Rel\\_etnico\\_raciais\\_educ%20e%20descolonizacao%20do%20curriculo.pdf](https://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20curriculo.pdf). Acesso em: 17 maio. 2025.

QUIJANO, Aníbal. **Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder**. 1. ed. Buenos Aires: CLACSO; Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2020. ISBN 978-987-722-717-8. Disponível em: <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2020/10/Antologia-esencial-Anibal-Quijano.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2025.

SANTANA, Fabiana Ribeiro.et al. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem: Uma visão dialética**. Revista Eletrônica de Enfermagem. v. 7, n. 03, p. 294-300, 2005. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fen/article/view/904>. Acesso em 16 jun. 2025.

SANTOS, Ynaê Lopes dos. **Racismo brasileiro: uma história da formação do país**. 1. ed. São Paulo: Todavia, 2022. ISBN 978-65-5692-287-4.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação Básica e Educação Superior: Projeto Político-Pedagógico**. Papyrus Editora, 2015. eISBN 9788544900772.

# SemiEdu 2025

## VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

### ORGANIZAÇÃO



### APOIO



GOVERNO DE  
**MATO GROSSO**



INSTITUTO  
FEDERAL  
Mato Grosso



PODER JUDICIÁRIO  
MATO GROSSO

