



Educação Antirracista: os núcleos de estudos afro-brasileiros e indígenas do IFCE e as práticas de extensão



Organizadoras

Annalies Barbosa Borges

Cristiane Sousa da Silva

Iziane Silvestre Nobre

Tatiana Santos da Paz

Tatiane Vieira Barros



Presidente da República

Luiz Inácio Lula da Silva

Ministro da Educação

Camilo Sobreira de Santana

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ – IFCE

Reitor

Jose Wally Mendonça Menezes

Pró-Reitora de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação

Joelia Marques de Carvalho

Pró-Reitora de Ensino

Cristiane Borges Braga

Pró-Reitora de Extensão

Ana Claudia Uchôa Araújo

Pró-Reitor de Administração e Planejamento

Reuber Saraiva de Santiago

Pró-Reitor de Gestão de Pessoas

Marcel Ribeiro Mendonça

EDITORA IFCE

Editor Executivo

Tiago Estevam Gonçalves

CONSELHEIROS NATOS

Ana Cláudia Uchoa Araújo

Cristiane Borges Braga

Joélia Marques de Carvalho

Sara Maria Peres de Moraes

Tiago Estevam Gonçalves

CONSELHEIROS TITULARES

Alisandra Cavalcante
Fernandes De Almeida
David Moreno Montenegro
Paula Patricia Barbosa
Ventura
Josefranci Moraes De Farias
Fonteles
Marcilio Costa Teixeira
Marieta Maria Martins Lauar
Barbara Suellen Ferreira
Rodrigues
Sebastiao Junior Teixeira
Vasconcelos

Nadia Ferreira De Andrade
Esmeraldo
Auzuir Ripardo De Alexandria
Francisco Jose Alves De
Aquino
Sandro Cesar Silveira Juca
Antonio Cavalcante De
Almeida
Beatriz Helena Peixoto
Brandao
Joao Eudes Portela De Sousa
Juliana Zani De Almeida
Glauber Carvalho Nobre

Rommulo Celly Lima Siqueira
Harine Matos Maciel
Maria Do Socorro De Assis
Braun
Sarah Mesquita Lima
Jose Eranildo Teles Do
Nascimento
Igor De Moraes Paim
Nara Lidia Mendes Alencar
Meire Celedonio Da Silva
Marilene Barbosa Pinheiro
Wendel Alves De Medeiros

Educação Antirracista: os núcleos de estudos afro-brasileiros e indígenas do IFCE e as práticas de extensão

Organizadoras

Annalies Barbosa Borges

Cristiane Sousa da Silva

Iziane Silvestre Nobre

Tatiana Santos da Paz

Tatiane Vieira Barros

Educação antirracista: os núcleos de estudos afro-brasileiros e indígenas do IFCE e as práticas de extensão. Organizadoras: Annalies Barbosa Borges, Cristiane Sousa da Silva, Iziane Silvestre Nobre, Tatiana Santos da Paz, Tatiane Vieira Barros.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE

Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação – PRPI Editora IFCE – EDIFCE

As informações contidas no livro são de inteira responsabilidade dos seus autores.



EDITORA IFCE

Editor Executivo

Tiago Estevam Gonçalves

Editora Adjunta e Bibliotecária

Sara Maria Peres de Moraes

Revisão

Daniel Aguiar e Silva



Projeto Gráfico e Diagramação

Phabrica de Produções:

Alecsander Coelho, Daniela Bissiguini, Érsio Ribeiro, Kauê Rodrigues,
Paulo Ciola e Rebeca Tonello

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará

Editora IFCE – EDIFCE

E24 Educação antirracista: os núcleos de estudos afro-brasileiros e indígenas do IFCE e as práticas de extensão / Organizadoras: Annalies Barbosa Borges, Cristiane Sousa da Silva, Iziane Silvestre Nobre, Tatiana Santos da Paz, Tatiane Vieira Barros. --. Fortaleza: EDIFCE, 2026.

184 p.: il. - (Coleção: extensão, trilhando e compartilhando caminhos)

E-book no formato PDF 6.670 KB

ISBN: 978-65-84233-18-8 (e-book)

ISBN: 978-65-84233-19-5 (impresso)

DOI: 10.21439/EDIFCE.151

1. Educação antirracista. 2. Extensão universitária. 3. Relações étnico-raciais. 4. Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABIs). I. Borges, Annalies Barbosa (org.). II. Silva, Cristiane Sousa da (org.). III. Nobre, Iziane Silvestre (org.). IV. Paz, Tatiana Santos da (org.). V. Barros, Tatiane Vieira (org.). VI. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. VII. EDIFCE. VIII. Título.

CDD 370.117

Bibliotecária responsável: Sara Maria Peres de Moraes CRB N° 3/901



Contato

Rua Jorge Dumar, 1703 – Jardim América, Fortaleza – CE, 60410-426. Fone: (85)34012263 /

E-mail: edifce@ifce.edu.br / Site: editora.ifce.edu.br.

Sumário

Que venham outras histórias!.....	9
A abordagem da decolonialidade no evento <i>III Día del Libro y de la Rosa</i> através do poema “índio eu não sou”	15
A trajetória escolar de estudantes indígenas e afrodescendentes da escola municipal Rachel De Queiroz, Maracanaú, Ceará: relato de uma experiência ...	33
Dia da Consciência Negra: celebrar, reconhecer e reparar	51
Do NEABI Camocim para a extensão do ensino fundamental I: a literatura infantil em prol da educação antirracista	65
Entre leituras e vivências antirracistas: relatos de experiência do Neabi Camocim na XII Semana de Reflexões sobre Negritude, Gênero e Raça dos Institutos Federais (SERNEGRA)	83
<i>Habitus</i> pedagógico antirracista na licenciatura em Letras do IFCE Campus Tianguá: relato das experiências vivenciadas na disciplina História da Cultura Indígena e Afrobrasileira e no Neabi	97
Miologem: uma prática educativa ancestral.....	115
O Neabi campus Tianguá está na(s) escola(s): heteroidentificação e consciência antirracista na região da Ibiapaba	131
O que não é educação antirracista: a folclorização de uma lei	153
Racismo ambiental e ensino de ciências da natureza: estratégias de elaboração de material didático para a Escola Indígena Direito de Aprender do povo Anacé	169

Que venham outras histórias!

O ano de 2003 foi um marco na luta do Movimento Negro a favor da educação formal. A partir daquele ano, entrou em vigor a Lei nº 10.639/2003, que trata da obrigatoriedade do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira. Em 2008, a Lei nº 11.645 estendeu essa obrigatoriedade incluindo a temática indígena na educação básica. Duas leis importantes, conquistadas com muito esforço e que mudaram a lei maior da educação: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996). Todavia, faltava mais: a implementação de cada uma dessas leis no espaço escolar.

Muitas foram as reclamações de docentes por todo país. Alguns diziam não terem como ministrar aulas com essas temáticas pois não tiveram formação suficiente; outros, com certo desinteresse, não se sentiam preparados mesmo tendo visto alguns desses assuntos em sua graduação. Também havia uma parcela significativa de educadores que confundiam as legislações com o ensino de religião e excluía a temática africana, afro-brasileira e indígena de seus currículos.

O livro que agora temos em mãos é mais um dos tantos materiais que vem colaborar com o nosso ensino. Práticas de extensão de educação antirracista no IFCE, organizado pelas professoras Annalies Borges, Cristiane Sousa, Iziane

Silvestre, Tatiana Paz e Tatiane Barros, contribui com o debate acerca de uma educação antirracista por três aspectos. Primeiro porque, mesmo não sendo esse o objetivo primeiro do material, ao lê-lo, podemos vislumbrar um compêndio de atividades que podem ser desenvolvidas e aplicadas em outros espaços. Em segundo lugar, porque demonstra a criatividade de docentes das diferentes áreas quando se veem diante do desafio de falar da história, da cultura e da memória afro-brasileira, africana e indígena. Por fim, o conjunto de textos aqui reunidos serve como um acervo das pesquisas, reflexões e ações desenvolvidas por essas professoras em seus espaços de trabalho.

O relato de experiência foi o gênero escolhido por todos os autores. Abrindo os trabalhos, temos Maria Djany de Carvalho Araújo que, no texto “A abordagem da decolonialidade no evento III Del Libro y de La Rosa através do poema ‘Índio eu não sou’”, narra sua vivência no evento de comemoração ao Dia Mundial do Livro e o Direito do Autor. Entre os diversos textos sugeridos para os estudantes, estava o poema “Índio eu não sou”, de Márcia Kambeba.

Em “A trajetória escolar de estudantes indígenas e afrodescendentes da Escola Municipal Rachel de Queiroz, em Maracanaú, Ceará: relato de uma experiência”, resultado de uma pesquisa desenvolvida pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (Neabi) campus Maracanaú em 2024, os autores Keyla de Souza Lima Cruz, Adriana Gonçalves Sales da Costa, George Sousa Cavalcante e Daniel Felipe Alves de Sousa Araújo se detiveram na análise da trajetória de 23 estudantes que estavam cursando o 8º ano do ensino fundamental. O objetivo da análise era refletir sobre de que as categorias de racismo estrutural, discriminação racial e política afirmativa perpassam as vivências desses entrevistados no ambiente escolar.

O artigo “Dia da Consciência Negra: celebrar, reconhecer e reparar”, de autoria de Bárbara Diniz Lima Vieira Arruda, Damiana Alves Bruno, José Eduardo da Silva Braga, Livia de Oliveira Lima e Thaise Cristina Marcelino Matias, tece uma avaliação sobre o evento realizado no campus Limoeiro do Norte, em 2024, para celebrar a data comemorada em 20 de novembro. Com descrição detalhada da programação, trechos de falas dos participantes, imagens do cartaz do evento, o artigo traz provocações acerca da aplicabilidade da Lei nº 10.639/2003 e do real engajamento do campus



neste debate, afinal, não houve paralisação das atividades para que o evento acontecesse.

“Do Neabi Camocim para a extensão do Ensino Fundamental I: a literatura infanto-juvenil em prol da educação antirracistas” é um relato de experiência no qual Jean Luis Sousa Caetano, Antonia Selma de Sousa Dias e Renata Martins Amaral compartilham conosco os resultados de um projeto de extensão que eles aplicaram com duas turmas de 1º anos e uma de 3º ano, com o tema dos conhecimentos africanos e afro-brasileiros no ensino fundamental I. Tal atividade se deu a partir de rodas literárias infantis realizadas em uma escola de ensino fundamental no interior do Ceará.

Mais um relato de experiência é o que temos em “Entre leituras e vivências antirracistas: relatos de experiência do Neabi campus Camocim na XII Semana de Reflexões sobre Negritude, Gênero e Raça, dos Institutos Federais (SERNEGRA)”. Escrito por Layenne de Oliveira Humberto, Renata Martins Amaral, Camila Lima Mota, Paula Raissa Feitosa da Silva e Maria Vitória da Silva Sousa, o poema traz diversas mãos e vozes, a começar pelo poema “Vozes mulheres”, de Conceição Evaristo, que é citado na epígrafe. Com uma descrição detalhada do XII SERNEGRA, que ocorreu entre os dias 16 e 18 de novembro de 2023, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), campus Maracanaú, as autoras tecem reflexões sobre a importância dos debates e oficinas que foram organizados nos dias do evento.

Partindo do conceito de *habitus*, cunhado pelo sociólogo Pierre Bourdieu, Rafael Lima Vieira, Geovana Silva Costa, Antônia Kailane Pereira Cardoso, Francisca Taynara Silva Carneiro e Francisco Arkires Silva do Nascimento propõem uma ampliação do tema no artigo “*Habitus* pedagógico antirracistas na licenciatura em Letras do IFCE campus Tianguá: relato de experiências vivenciadas na disciplina História da Cultura Indígena e Afro-brasileira e no Neabi”. Após uma reflexão sobre o processo pedagógico, o texto traz três relatos de experiências realizadas no campus Tianguá, tendo o tema da educação antirracista como foco.

Em “Miologem: uma prática educativa ancestral”, a arte do saber ouvir e se comunicar aparece aqui como uma tecnologia acionada por grupos de mulheres negras. Com trechos de conversa com as irmãs Valéria Carvalho e Verônica Carvalho, integrantes do Grupo de Valorização Negra do Cariri (Grunec) e referências na luta antirracista na região do Cariri cearense,



o artigo, de autoria de Anastácio Ferreira de Oliveira, Wiron de Araújo Holanda, Rayanny Gonçalves Pereira e Iziane Silvestre Nobre, reflete sobre a miolagem como modo de vida, de estar no mundo.

“O Neabi campus Tianguá está na(s) escola(s): heteroidentificação e consciência antirracista na região da Ibiapaba” é um relato de como se deu o projeto de extensão “Neabi e Bancas de Heteroidentificação nas Escolas de Ensino Médio”, realizado pelo Neabi do IFCE campus Tianguá. De autoria de Sóstenes Renan de Jesus Carvalho Santos, Maria de Jesus do Nascimento e Anne Gabrielly Marques Ávilla, o texto mostra um pouco sobre o objetivo central do projeto, a promoção da conscientização acerca dos processos de ingresso em Instituições de Ensino Superior (IES) pela Lei de Cotas. Há um balanço de como o projeto tem impactado os estudantes que, ao chegarem ao IFCE, Sentem-se seguros para realizarem a inscrição como cotistas e até reconhecem alguns professores da banca por conta do trabalho que tem sido expandido para escolas da região.

O capítulo “O que não é educação antirracista: a folclorização de uma lei”, escrito por Antonio Eliano Juvencio da Silva e Maria Latifo Carimo, traz uma análise do projeto “Sertão antirracista: letramento racial nas escolas de Jaguaribe”, que contou com bolsa de extensão. Para os autores: “Quando resumimos a História e as culturas afro-brasileiras e indígenas a eventos pontuais realizados anualmente, em que são ministradas oficinas ou palestras que desinformam, não estamos fazendo educação antirracista. Estamos fazendo folclore”. É neste aspecto que nos importa pensarmos uma educação antirracista durante os 365 dias do ano.

O capítulo que finaliza a coletânea, “Racismo Ambiental e Ensino de Ciências da Natureza: estratégias de elaboração de material didático para uma escola indígena”, escrito por João Gleidson dos Santos Oliveira, professor nessa escola e indígena do povo Anacé, e Iara Saraiva Martins, docente do IFCE, aborda o processo de elaboração de uma cartilha sobre racismo ambiental. Com uma descrição cuidadosa de cada uma das etapas da construção do material didático, o texto aborda o conceito de racismo ambiental em sua profundidade.

Depois da leitura desses dez relatos, compreendemos que cabe a profissionais ousados levarem tais debates adiante. Afinal, refletir sobre a imensa diversidade de culturas que nos forma enquanto país é colaborar para a desconstrução do preconceito e do racismo que molda nosso cotidiano.



É ampliar a possibilidade de que essa sociedade seja melhor em alguma medida, não somente para negros, indígenas, mas também para os brancos, para todos e todas nós. Afinal, como diria Angela Davis, não basta não sermos racistas, é preciso sermos antirracistas.

Valéria Correia Lourenço

Professora de Língua Portuguesa e Literaturas do IFCE campus Crateús, doutoranda em Literatura Comparada pela UFC e escritora.

A abordagem da decolonialidade no evento *III Día del Libro y de la Rosa* através do poema “Índio eu não sou”

Maria Djany de Carvalho Araújo¹

1. INTRODUÇÃO

A educação brasileira foi construída sob o viés colonial, tornando apenas a cultura, os valores e os saberes europeus como válidos. Contudo, essa realidade não se sustenta, visto que somos uma Nação plural construída pela miscigenação afro, indígena, asiática e europeia. Dessa forma, a abordagem das temáticas étnico-raciais é uma urgência na educação brasileira e, portanto, deve compor as práticas educacionais em todas as instâncias, da infantil à superior.

-
1. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará *campus* Baturité. Membro do NEABI *campus* Baturité. Graduada em Letras Português/Espanhol. Especialista em Educação Superior; Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Mestre e Doutoranda em Linguística Aplicada pela Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (PosLA/UECE). Membro da Associação de Jornalistas e Escritoras do Brasil (AJEB) seção Ceará; Membro da Academia Metropolitana de Letras de Fortaleza (AMLEF).

Ainda persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a brancura e valoriza principalmente as raízes europeias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana, a asiática (Brasil, 2006, p. 235)

A fim de favorecer o processo de decolonialidade, existem legislações específicas que tratam do tema, dentre elas, as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, além das orientações elaboradas pelo Ministério da Educação (MEC). A Lei nº 10.639/2003 torna obrigatória a inclusão da temática “História e Cultura Afro-brasileira” no currículo do ensino fundamental e médio, e a Lei nº 11.645/2008, amplia o escopo do enredo ao incluir, no currículo oficial de ensino, a temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Contudo, embora existam leis que regulamentem essas questões, nem sempre elas são atendidas na prática.

Pensando em contribuir de forma significativa para o processo de decolonialidade, acredita-se que os docentes precisam repensar, refletir e transformar suas práticas educacionais, seja na didática adotada, na seleção das obras utilizadas como embasamento teórico e/ou leituras literárias.

Por considerar a necessidade de explicar acerca das questões étnico-raciais em língua materna, em língua espanhola e em literatura, disciplinas as quais a autora desta pesquisa ministra tanto no Ensino Médio quanto no Superior, a docente propõe além das práticas cotidianas o desenvolvimento de atividades mais dinâmicas e interativas que possam envolver as comunidades local e externa, conforme acontece quando se realiza eventos. Isto porque durante a realização dos mesmos, observa-se um maior envolvimento dos alunos com os conteúdos, uma vez que eles precisam se preparar para explicar sobre ao público, assim como também é possível verificar, durante sua execução, um maior alcance do público tanto interno quanto externo.

Assim sendo, o objetivo deste capítulo é apresentar um relato de experiência de uma das atividades que compôs do evento “III Día del Libro y de la Rosa”, realizado durante os dias 24, 25 e 26 de abril de 2023, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) campus Baturité. O evento tem o objetivo de celebrar o “Dia Mundial do Livro e o Direito do Autor”. Dentre as temáticas e as atividades sugeridas, tem-se a escolha de textos a serem apresentados pelos alunos de diferentes cursos e semestres. Aqui, em



especial, traz-se o poema “Índio eu não sou” de autoria da poeta indígena Márcia Wayna Kambeba, texto escolhido de forma coletiva e unânime pelos quatro alunos do curso de Letras, que formavam a equipe. E, como objetivo específico busca-se apresentar a decolonialidade tomando como objeto de estudo o poema “Índio eu não sou”. Através desta explanação, pode-se suscitar as possibilidades de inclusão,

de valorização e de pertencimento da temática indígena no contexto educacional e social, além de refletir sobre o processo pedagógico, até então, vigente.

O debate se justifica frente à urgência em promover, no ambiente educacional, aquisição de conhecimentos que provoquem o respeito às tradições e a valorização da diversidade, elementos imprescindíveis para a promoção da igualdade.

2. DA TEORIA À PRÁTICA

Uma sociedade democrática, justa e igualitária é o ambiente favorável para o desenvolvimento de cidadãos conscientes, críticos e bem-sucedidos. Esse ambiente minimiza as questões de preconceitos e de violências. Contudo, são poucos os países que já atingiram esse índice de civilidade.

Ao longo da vida os seres humanos compõem diversas instituições formadoras, como família, igrejas, clubes e agremiações, meios de comunicação, e instituições educacionais. Cada uma pode e deve proporcionar instrução e construção de valores, seja de forma teórica, prática ou teórico-prática. E, embora as instituições educacionais não devam ser as únicas responsáveis por esse processo, não se pode negar

sua relevância quando o assunto é formação cidadã crítica e consolidação de valores. Isto porque à medida que os conhecimentos são adquiridos, amplia-se também o conhecimento de mundo e o processo reflexivo se torna uma contante, e assim, cada indivíduo poderá contribuir de forma autônoma e consciente para a melhoria do entorno.

Considerando o contexto educacional, a prática pedagógica docente contribui, significativamente, para a construção de uma sociedade mais crítica, ética e humana. Para tanto, faz-se necessário que os docentes, já em sua formação inicial, se apropriem de uma visão plural, com atendimento à decolonialidade, contribuindo assim para a valorização das diferentes culturas à

medida que ampliam seus conhecimentos e minimizam preconceitos.

Considerando as prescrições, em se tratando especificamente das licenciaturas, além das leis anteriormente mencionadas, o docente deve considerar outras orientações normativas, como a Resolução N° 1, de 17 de junho de 2004 que recomenda que as mesmas temáticas também sejam abordadas pelas Instituições de Ensino Superior (IES) que desenvolvem formação inicial ou continuada.

Assim sendo, destaca-se a relevância do profissional de Letras ter acesso às legislações já em sua formação inicial, assim como também a possibilidade deste discente poder participar de eventos como o aqui mencionado, uma vez que podem tomá-lo como modelo e desenvolver atividades afins quando estiverem atuando nas instituições de educação básica.

Não podemos ignorar a relevância da formação inicial de professores. Se os programas de formação de professores incluíssem uma perspectiva crítica com discussões decoloniais, os educadores estariam mais propensos a pressionar ou apoiar a adoção de LD nos quais essa estrutura estivesse presente (Pereira; Ibraim, 2024, p. 24).

Quanto mais cedo os alunos tiverem acesso a esse conteúdo, mas favorável será a oportunidade para a reflexão e para o desenvolvimento de uma consciência crítica, principalmente com destaque à diversidade. Assim sendo, sugere-se, para além do atendimento à legislação e às prescrições, a realização de palestras e oficinas, a proposição de atividades interativas, a adoção de recursos didático diversos, à realização de atividades de campo, e, a elaboração de uma proposta curricular multicultural.

Buscando compreender a decolonialidade, faz-se necessário, inicialmente, definir o termo. Segundo Pereira; Ibraim (2024, p. 07) “A decolonialidade é um mecanismo de oposição à colonialidade que vai além de uma perspectiva teórica e é construída a partir de atividades práticas, sejam elas políticas, culturais ou educacionais.”. A decolonialidade é, portanto, um processo, que deve atender à inclusão da diversidade no cotidiano escolar e social.

[...] a escola é um dos suportes da colonialidade do poder principalmente porque opera de maneira estratégica através da dominação epistêmica. A imposição do conhecimento ocidental como o único e válido e a negação e destruição dos saberes dos povos originários se constituiu em um



dos mais poderosos mecanismos de dominação (Nery, 2017, p. 58).

Essa imposição epistêmica apagava, renegara e inferiorizava qualquer outra contribuição. Conforme Carvalho e Silva (2020, p. 201), “Entretanto, o processo de reconhecimento de populações indígenas e afrodescendentes no Brasil é dificultado devido ao desconhecimento, à invisibilidade e ao estigma que recai sobre esses grupos étnicos”. Quando mencionado que fora apagada, renegada ou inferiorizada implica exatamente na condição de que pouco se conheceu, se escreveu, se publicara, se debatera sobre. E, quando surgia no contexto científico-acadêmico, não recebia o reconhecimento merecido. Essa subalternidade é muito comum, principalmente, na literatura. Tomando como exemplo as obras literárias infantis e infantojuvenis, quando o personagem era negro ou indígena, apresentava estereótipos relacionados à desaprovação ou à aspectos negativos.

Formas de representação estereotipadas podem fazer com que as pessoas rejeitem identidades culturais estigmatizadas. Assim, uma forma de depreciação de si mesmo acaba se transformando em um instrumento de auto-opressão do sujeito (Carvalho; Silva, 2020, p. 201).

Dessa forma, nenhum aluno, embora pertencesse à determinada etnia representada na obra, rejeitava à possibilidade de pertencê-la, exatamente por não querer ficar aquém.

Durante muitos séculos, a literatura brasileira foi produzida sob a égide dos modelos europeus. De tal maneira, os/as negros/as, quando não foram apagados das narrativas, foram representados pelo viés da comiseração e/ou da submissão (Lopes; Silva, 2021, p. 48).

Daí a relevância da autonomia docente em poder escolher obras que contemplem a diversidade étnico-racial, além de desenvolver atividades relacionadas. Em se tratando dos alunos licenciandos em Letras, é imprescindível que em sua prática docente nas escolas básicas sejam selecionadas obras que contemplem a diversidade: dos clássicos às obras que retratem as questões afro e indígena, e que principalmente tais obras contemplem os personagens afro e indígenas de forma positiva, destacando seu potencial, seus valores, sua inteligência, dentre outros. Ademais, que a obra não apresente apenas qualidade estética, mas, principalmente, qualidade literária, e, sobretudo, torna-se relevante que o futuro docente esteja consciente de seu papel social, pois será um formador de outros tantos

cidadãos, sujeitos sociais que, se bem-educados criticamente, serão agentes neste processo de combate à intolerância, ao desrespeito, à violência, à segregação.

Destaca-se, por fim, que a literatura exerce uma grande relevância nesse processo educacional crítico, de identificação e de reconhecimento. Cabe, portanto, ao professor, adequar às novas realidades de letramento ou multiletramentos, proporcionando não apenas uma leitura decodificada do texto, mas, sobretudo, que tenha fins sociais.

Letramentos literários são aqui compreendidos como práticas sociais que envolvem leituras, escutas, ilustrações, performances e/ou escritas literárias. Se antes o termo era comumente empregado, no singular, para se referir a teorias e práticas didático-pedagógicas de ensino de literatura na educação básica, atualmente, os letramentos literários, no plural, atravessam os muros escolares e o conceito se amplia para incorporar eventos e práticas literárias diversificados e onipresentes na sociedade contemporânea (Neves; Bunzen Júnior, 2021, p. 608).

Pensando nessa perspectiva selecionou-se o poema que será apresentado nas seções a seguir. E, uma vez que a proposta do evento é também proporcionar a

participação discente promovendo reflexão e modelo para quando estes estiverem na escola como docentes, apresenta-se, a seguir, a proposta didática: evento.

2.1 Evento “III Día del Libro y de la Rosa”

O evento “Día del Libro y de la Rosa” surgiu do interesse da professora de Língua Espanhola Djany de Carvalho, em dar visibilidade a essa celebração mundial, que visa promover a leitura, divulgar autores e obras, e assim, proporcionar a toda a sociedade um panorama mais amplo acerca da leitura, da cultura, da vida, da arte. A data oficializada pelas Organizações das Nações Unidas (ONU) como o Dia Mundial do Livro e do Direito do Autor é 23 de abril.

Considerando o evento realizado no IFCE campus Baturité, tem-se que sua terceira edição ocorreu nos dias 24, 25 e 26 de abril de 2023, nos turnos manhã, tarde e noite. O evento tem como público interno: professores e servidores, assim como os alunos dos cursos: Ensino Médio Integrado em Comércio; Superior de Licenciatura em Letras; Superior Tecnológico em Hotelaria; Superior Tecnológico em Gastronomia; Técnico em Administração. E como público externo, a sociedade local, formada pelos alunos das escolas



convidadas assim como pelo público geral.

A programação desta 3ª edição foi relativamente extensa e compreendeu uma diversidade de informações, assim como objetiva a organizadora do evento. Foram apresentados autores brasileiros, da América e de reconhecimento mundial, assim como algumas de suas obras: Miguel de Cervantes, William Shakespeare, Monteiro Lobato, Isabel Allende, Pablo Neruda, Gabriel García Márquez, Mario Vargas Llosa, Carlos Fuentes; Horácio Quiroga, Octavio Paz. Com ênfase às autoras: Apresentação de autoras e obras: Lygia Fagundes Telles, Djamilia Ribeiro, Carolina Maria de Jesus, Cora Coralina, Hilda Hilst, Clarice Lispector. Uma das atividades compreendia a declamação de poemas: “Amigo libro”, “El día de Sant Jordi”, “Dame tu mano”, “Don Libro está helado”, “Celebrando las palabras”, “Índio eu não sou”. Sobre as experiências de atividades com leitura, destaca-se a apresentação de um projeto de leitura que apresenta e doa apresenta livros em escolas públicas da região do Maciço de Baturité.

Enfatizando a literatura infanto-juvenil, houve apresentações que contemplaram diferentes gêneros textuais, trazido ao público de distintas formas: apresentação sobre

“Reisado”; apresentação do cordel “O cágado e a festa no céu”; contação de história “Chapeuzinho Amarelo”; lançamento da obra literária autoral “Agnes: a bruxinha que falava inglês”. Destaca-se que esta última obra citada fora desenvolvida pelos alunos de Letras especialmente para a participação no evento.

Prezando pela diversidade e inclusão, também ocorreu a apresentação do poema “Pessoas são diferentes”, de Ruth Rocha, realizado em Libras. Desenvolveu-se ainda atividade interdisciplinar incluindo as disciplinas de Língua Espanhola e Enologia “Ode al vino”, com a leitura do poeta de Pablo Neruda e a explanação sobre fabricação e armazenamento da bebida. Além disso, enfatizando os talentos, houve apresentação musical e teatral: apresentação musical com repertório em português e espanhol; apresentação em coral da música de Toquinho Aquarela, com versão em espanhol, Acuarela. E apresentação do monólogo “Um sopro de vida/Pulsações”, baseado na obra de Clarice Lispector; apresentação do monólogo “Charles Chaplin”; apresentação de esquete teatral: “Sítio do Picapau Amarelo”; “On day at the time”; “A troca e a tarefa”, “Auto da Barca do Inferno”, “Diálogo entre os autores Miguel de Cervantes, William Shakespeare,

Inca Garcilaso dela Vega, Monteiro Lobato e Raquel de Queiroz”; “El Chavo”; “Don Quijote de la Mancha”.

Por fim, realizou-se duas mesas temáticas: “Alunos Escritores” com alunos do IFCE campus Baturité que já tiveram obras publicadas; e “Ler, escrever e publicar”, do qual fizeram parte o cordelista mestre vivo da cultura Pádua de Queiroz, a professora da rede estadual do Ceará, Glícia Lima e a professora do IFCE campus Baturité, Djany de Carvalho.

Como é possível verificar a partir da programação apresentada, o objetivo do evento é promover a leitura, a escrita e a reflexão por temas diversos, que abrangem desde os clássicos da literatura como Cervantes ao protagonismo desenvolvido pelos próprios alunos. As temáticas sugeridas abrangem literaturas em língua materna e estrangeiras, em especial espanhola e inglesa. Assim, como o atendimento às legislações que permeiam as questões étnico-raciais.

Na seção a seguir, explana-se acerca do texto “Índio eu não sou” e sua abordagem no evento.

2.2 Poema “Índio eu não sou”

Durante o semestre, logo ao início, a docente apresenta a proposta do evento a ser realizado e solicita que os alunos se organizem quanto

à sua participação no evento, seja de forma individual ou coletiva.

Em se tratando dos alunos do curso Licenciatura em Letras matriculados nas disciplinas de Literatura infantojuvenil e/ou Leitura de textos acadêmicos em Língua Espanhola, essa escolha de material para a participação inclui, obrigatoriamente, texto ou obra literária. Enquanto docentes e discentes debatem os assuntos no curso das aulas, surgem as ideias. E, no tocante ao semestre em questão, em uma das aulas de Literatura Infantojuvenil foram realizadas leituras de vários textos que traziam o viés da literatura indígena.

Destaca-se que essas atividades demandam um maior planejamento docente visto que, na maioria das vezes, as instituições não dispõem de obras que atendam essa demanda específica.

Professores deparam-se com a falta de instrumentos pedagógicos e práticos no desenvolvimento de estratégias para melhor exercerem as atividades de conscientização das várias identidades étnico-raciais que formam o mosaico cultural do Brasil (Silva; Souza-Dias, 2017, p. 01).

Buscando driblar tais obstáculos, a professora em questão recorre a materiais disponibilizados nos meios virtuais: em sites, bibliotecas digitais ou material no formato de



documento portátil (PDF). Quanto à seleção das obras, os critérios são diversos, levando em consideração que atividade deseja desenvolver, a faixa etária dos alunos, dentre outros. Destaca-se que, atualmente, há uma significativa demanda produzida.

Na representação dos indígenas, sugerimos Vozes da floresta: lendas indígenas de Celso Sisto reúne quatro lendas dos povos indígenas: O corpo de Mani, O nascimento da noite, Lua branca em céu de prata e Alagadiélali. Eles apresentam histórias tradicionais como a lenda da mandioca, a lenda do surgimento da noite, a lenda que explica o aparecimento da lua e a lenda que explica porque os animais têm mais ou menos carne. São textos belíssimos, de fazer emocionar (Silva; Souza-Dias, 2017, p. 13).

Embora os autores Silva e Souza-Dias tenham apresentado sugestões, os alunos, conforme orientação docente, ficam à vontade para a escolha do texto que desejam apresentar, desde que atenda à especificidade do tema do evento. Neste caso, a proposta da equipe composta por quatro alunos do curso de Letras era apresentar uma obra/texto que tivesse relação com as questões indígenas, visto que outros alunos já tratariam dos demais temas, inclusive dos clássicos

literários. Dessa forma, a equipe formada pelos alunos Francisca Clara Mendes Lima, Maria Vilanir Germano Santana, Janaina Lima de Paula e Mateus Germano Raquel optou pela sugestão de abordar a decolonialidade a partir das questões indígenas. Assim sendo, os alunos mencionados selecionaram junto com a professora o poema “Índio eu não sou”, da poeta e geógrafa indígena Márcia Wayna Kambeba.

A apresentação deu-se no auditório, com a presença de público diverso. Para melhor compreensão por parte de todos, a obra foi exposta a partir do uso de slides projetados. E assim, à medida em que os alunos iam lendo as estrofes, o público podia acompanhar visualmente o texto.

ÍNDIO EU NÃO SOU

*Não me chame de “índio” porque
Esse nome nunca me pertenceu
Nem como apelido quero levar
Um erro que Colombo cometeu.*

*Por um erro de rota
Colombo em meu solo
desembarcou
E no desejo de às Índias chegar
Com o nome de “índio” me
apelidou.*

*Esse nome me traz muita dor
Uma bala em meu peito*

*transpassou
Meu grito na mata ecoou
Meu sangue na terra jorrou.
Chegou tarde, eu já estava aqui
Caravela aportou bem ali
Eu vi “homem branco” subir
Na minha Uka me escondi.*

*Ele veio sem permissão
Com a cruz e a espada na mão
Nos seus olhos, uma missão
Dizimar para a civilização.*

*“Índio” eu não sou.
Sou Kambeba, sou Tembê
Sou kokama, sou Sataré
Sou Guarani, sou Arawaté
Sou tikuna, sou Suruí
Sou Tupinambá, sou Pataxó
Sou Terena, sou Tukano
Resisto com raça e fé.*

A autora do poema através do eu-lírico inicia seu texto refutando a denominação “índio” e ratificando o erro de Cristóvão Colombo em assim batizar os nativos da América acreditando este às Índias ter chegado. Ela sequer aceita como nome, e subjuga tal denominação como “apelido” pejorativo. Dessa forma propõe reflexão acerca da terminologia “índio”, negando-a veementemente por diversas vezes: “não me chame de índio”; “índio eu não sou”.

Enfatiza ainda a dor e o sofrimento causado pelos colonizadores aos povos originários, destacando a violência, o etnocídio e o genocídio, facilmente identificado no texto através da ênfase que permeiam as palavras “dor, bala, grito, sangue”.

Nos versos seguintes segue descrevendo o horror da invasão: “Ele veio sem permissão”; “Chegou tarde, eu já estava aqui”; “Na minha Uka me escondi.”; “Dizimar para a civilização.”. E, na estrofe final, reitera o não se denominar “índio”, pois embora fossem todos povos nativos, possuíam e possuem as singularidades étnicas. E, com o objetivo de dar visibilidade a algumas destas muitas etnias que no Brasil existia, destaca a força de alguns povos que resistiram e resistem todos os dias, (sobre)vivem às invasões, da chegada dos europeus aos dias atuais: “Resisto com raça e fé”.

Dentre as etnias citadas pelo eu-lírico, algumas são nacionalmente conhecidas, como a Guarani, a Tupinambá e a Pataxó: “Sou Kambeba, sou Tembê/ Sou Kokama, sou Sataré/ Sou Guarani, sou Arawaté/ Sou Tikuna, sou Suruí/ Sou Tupinambá, sou Pataxó/ Sou Terena, sou Tukano.”

Figura 1 – Slide de Apresentação



Fonte: Autoria própria (2025)

Além do debate sobre temas gerais, destacou-se o contexto, com intencionalidade da substituição do termo “índio” por “indígena”, além da apresentação das várias etnias que o poema apresenta. Contudo, o ápice deu-se quando, durante a leitura, abrindo margem à licença poética e adaptação, leu-se as etnias “Karão Jaguaribara” e “Aratuba Kanindé” inseridas de forma destacada no texto original, para enfatizar

a presença dos povos indígenas que se avizinham à cidade de Baturité, assim como também representam os muitos estudantes das duas etnias que compõem o quadro de aluno do campus.

Essa visibilidade positiva e representatividade gerada é uma das maneiras as quais a professora considera extremamente relevante na prática docente atual e na escolha

dos recursos a fim de proporcionar um ensino significativo e reflexivo.

Mudanças significativas e duradouras requerem o apoio de todos os setores da comunidade. Nesse sentido, os professores precisam se tornar um novo tipo de profissional, que interaja com membros da comunidade no intuito não apenas de explicar as necessidades de mudanças que estão ocorrendo na aprendizagem, mas, sobretudo, de engajar a própria comunidade na produção de resultados. Por sua vez, estudantes precisam aprender a aprender de novas maneiras. E pais precisam participar e apoiar novos tipos de ambientes e meios de ensino e aprendizagem, que serão muito diferentes dos que experienciaram em sua infância. Isso parece marcar a transição da ‘alfabetização’, no sentido tradicional, para os letramentos, em pleno século XXI, que vem exigindo mudanças contínuas de nossos processos de aprendizagem e de nossos sistemas educacionais (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 29).

Essa utilização do texto com fins sociais práticos torna a leitura mais significativa e prazerosa, despertando, por parte do leitor, um engajamento com o conteúdo.

Além do poema, também foi apresentada uma breve biografia da autora: indígena amazonense

da região do Alto Solimões, pertencente a etnia Omágua/Kambéba. Inclusive, destaca-se o orgulho dela ao trazer a etnia como um de seus sobrenomes. Outro destaque deu-se para a formação acadêmica de Márcia, a menina que nasceu na aldeia Belém do Solimões, do povo Tikuna, além de geógrafa e escritora é também mestra em Geografia pela Universidade Federal do Amazonas. Embora ela se defina como escritora, poeta, compositora, fotógrafa e ativista. Seu ativismo percorre o Brasil e a América Latina discutindo, principalmente, a importância da cultura dos povos indígenas, com ênfase ao processo crítico-reflexivo dos povos originários da América do Sul.

A apresentação de sua biografia torna-se mais um marco nesse processo de reconhecimento e de pertencimento pois, além de dar visibilidade a escritora indígena e suas lutas, também projeta seu feito como um modelo que pode ser alcançado por outros tantos membros das muitas etnias que existem no Brasil, apresentando as possibilidades acadêmicas e profissionais, além de sociais.

Em outras palavras, para oportunizar uma vivência ativa do aluno na construção de sua aprendizagem e que dialogue com as suas identidades (enquanto aluna(o),



cidadã(ão), jovem, morador(a) de um determinado local, integrante de determinados grupos), é preciso que o professor busque uma identidade docente multiletrada e ética, que incorpore por meio de relações éticas a multiculturalidade e a multimodalidade (Bolsarin; Grande; Grando, 2023, p. 198).

Por fim, abriu-se debate para os participantes que quisessem interagir após a apresentação. Essa prática, em específico atende a proposta dos multiletramentos que, segundo Mafra e Barros (2023, p. 35), “visa, assim, formar usuários funcionais

que tenham tanto competência técnica como competência experiencial em relação às práticas letradas”. Ou seja, uma vez que o texto retratara uma temática relevante a favor da diversidade étnico-racial não se propôs apenas uma apresentação com leitura literal, mas sim uma leitura que incluísse os conhecimentos de mundo dos participantes a fim de favorecer as trocas, gerando novas compreensões e debates, suscitando a compreensão da pluralidade étnica e cultural da sociedade brasileira na qual estamos inseridos.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O referido trabalho se classifica como um relato de experiência realizado por uma professora que atua em diferentes instâncias educacionais: Ensino Médio Integrado; formação inicial – Licenciatura em Letras; Ensino Tecnológico Superior. Utiliza-se de abordagem qualitativa com viés descritivo visto que apresenta informações detalhadas sobre a realização das atividades, contemplando do processo teórico de formação acerca do tema à prática realizada no evento. A experiência de decolonialidade apresentada é um recorte das muitas outras atividades desenvolvidas durante o “III Día del Libro y de la Rosa”, realizado

durante os dias 24, 25 e 26 de abril de 2023. A participação e a apresentação do texto no evento é o ápice das atividades sugeridas desde o início do semestre, considerando as disciplinas de Língua Espanhola e Literatura Infantojuvenil.

No decorrer do semestre fundamentou-se acerca das disciplinas, assim como também, realizou-se atividades de leitura, análise de utilização de tal recursos em sala de aula na educação básica, ensino fundamental e médio, considerando a abrangência da formação inicial do docente de Letras. Especificando o texto utilizado como objeto de estudo neste trabalho, menciona-se,

muitas vezes, a dificuldade de acesso às obras que tratem de temáticas étnico-raciais dentro do acervo bibliográfico das IES e das escolas. Sendo assim, a professora acessa seu acervo pessoal e, principalmente, pesquisa obras que estejam disponibilizadas nos meios virtuais. Para suscitar a leitura, a professora, algumas vezes, distribui diferentes textos aos alunos para que desenvolvam atividades individuais ou em grupo. Nas aulas que antecederam

o evento foram lidos vários diferentes textos que tratavam das questões afro-brasileiras e indígenas nessa perspectiva de os alunos lerem obras diferentes para depois apresentarem em sala. Foram lidas

O poema “Índio eu não sou” que aborda a questão indígena está disponível em várias páginas da internet e foi escolhido de forma unânime para a apresentação no evento, pelos quatro alunos participantes.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação educacional deve estar associada à formação cidadã e ética, pautando-se na valorização da pluralidade própria da essência humana. Desde as últimas décadas do século XX o Brasil traz à tona essa discussão, inclusive com a promulgação de leis específicas e demais documentos orientadores. E, conforme propõe as Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais, deve-se promover:

a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que

todos igualmente tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (BRASIL, 2006, p. 231)

Nesse processo social, a escola tem sido a maior e, às vezes, a única aliada de professores e estudantes para discutir pautas como a da decolonialidade.

A escola tem uma grande participação na construção dos conhecimentos e formação do aluno, os ideais absorvidos por ele durante todo o período escolar refletirão no comportamento como cidadão em sociedade. Por isso, conviver e aprender sobre as diferenças existentes despertará uma certa empatia, assim dando a possibilidade de mitigar a intolerância (Santos; Silva, 2021, p. 04).



Ou seja, o ambiente educacional é um espaço privilegiado para apresentar, debater e aceitar a diversidade existente em nossa sociedade. Tomando como exemplo, apresenta-se as questões étnico-raciais, preconizadas pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que, por si só, não são suficientes para imprimir essas temáticas na prática pedagógica cotidiana.

Conhecendo essa realidade, o trabalho em questão apresentou um relato de experiência de uma atividade desenvolvida durante a realização de um evento. E, ainda que o título deste trabalho remeta a um evento, destaca-se que a proposta apresentada permeia o planejamento das atividades desenvolvidas durante cada semestre, nas disciplinas de línguas portuguesa, espanhola e literatura, estas, ministrada pela pesquisadora em questão.

O texto selecionado tinha o objetivo de tornar a causa indígena visível, uma vez que o poema retoma o processo histórico erroneamente ensinado durante as aulas de História, assim como também combater o uso do termo “índio”, apresentando o correto: “indígena”. O texto também abarca a representatividade indígena visto que a autora é uma indígena com título de mestre, e uma ativista não apenas dos originários de sua etnia, pois

no próprio texto, apresenta outras diversas. A fim de tornar essa identificação positiva ainda mais tocante, durante a apresentação, os alunos homenagearam as etnias Karão Jaguaribara e Kanindé de Aratuba, população que não apenas pertence à região do Maciço de Baturité, mas que compõe o quadro de alunos do IFCE campus Baturité.

Os alunos do curso de Letras, em específico tiveram a oportunidade de desenvolver, com planejamento e segurança, uma atividade pautada na decolonialidade e voltada à diversidade.

Para que o docente desenvolva um trabalho com a referida temática, faz-se necessária uma preparação na sua formação inicial com debates e reflexões que viabilizem uma prática docente pautada no respeito à diversidade e à interculturalidade (Silva; Lima; Paula, 2022, p. 252).

Sabe-se que há ainda um longo percurso a percorrer, seja quanto ao atendimento das legislações ou das prescrições de cada instituição escolar, a fim de transformar o ensino pautando-se na decolonialidade. Contudo, destaca-se que é possível desenvolver um ensino que atenda a diversidade das relações étnico-raciais a fim de que esta temática não seja explorada apenas de forma pontual, por

exemplo, nas aulas de Literatura ou de História, ou ainda em eventos que remetam a datas específicas. Essa temática deve compreender o planejamento das ações diárias

docentes, pois acredita-se que, ao se tornar comum, torna-se mais fácil sua aceitação e sua inserção efetiva, contribuindo assim, para que a diversidade seja respeitada.

Referências

BOLSARIN, Rafaela; GRANDE, Gabriela Claudino; GRANDO, Roziane Keila. Identidades docentes em análise: ética do cuidado, multiletramentos e a invasão do futuro. In: PINHEIRO, Petrilson; AZZARI, Eliane Fernandes (orgs.). **Multiletramentos na escola por meio da hipermídia** – Volume 2. Prefácio de Walkyria Monte Mor. 1. ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2023; figs.; tabs.; quadros.

BRASIL. **Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 3 ago. 2024.

BRASIL. **Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 3 ago. 2024.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília-DF: SECAD, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf. Acesso em: 28 fev. 2025.

BRASIL. **Resolução Nº 1, de 17 de junho de 2004**. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne>. Acesso em: 3 ago. 2024.

CARVALHO, Guilherme Paiva de; SILVA, Eliane Anselmo da. Diversidade cultural e relações étnico-raciais na educação. **Revista Contrapontos**. Eletrônica, Vol. 20, Nº 1, Itajaí, JAN-JUN 2020.

KALANTZIS, Mary.; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. 1.ed. Campinas: Editora Unicamp, 2020.



LOPES, Bruna Ataíde de Lima; SILVA, Geranilde Costa e. Literatura negro-brasileira e relações Étnico-raciais: possibilidades didático-pedagógicas em “olhos d’água”, de Conceição Evaristo. In: MARTINS, Elcimar Simão et al. (orgs.). **Ensino e Pesquisa na Pós-Graduação:** teoria, prática e práxis [recurso eletrônico] / Elcimar Simão Martins et al. Fortaleza: EdUECE, 2021. 351 p. il.

MAFRA, Gabriela Martins; BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. A pedagogia dos multiletramentos: intersecções entre abordagens didáticas, processos de conhecimento e design em materiais didáticos. In: PINHEIRO, Petrilson; AZZARI, Eliane Fernandes (orgs.). **Multiletramentos na escola por meio da hipermídia** – Volume 2. Prefácio de Walkyria Monte Mor. 1. ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2023.

NERY, Vitor Sousa Cunha; NERY, Cristiane do Socorro dos Santos. Decolonialidade e educação indígena: saberes e práticas Wajãpi em educação matemática. **Revista Humanidades e Inovação**, v.4, n. 4, 2017.

NEVES, Cynthia Agra de Brito; BUNZEN JÚNIOR. Letramentos literários na contemporaneidade: criticidade e subversão. In SANTOS, Clecio dos. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n(60.3): 608-611, set./dez. 2021.

PEREIRA, Luely Miguel; IBRAIM, Stefannie de Sá. Sob uma Perspectiva Decolonial: Análise de Unidades de História e Natureza da Ciência de Livros Didáticos do PNLD 2021. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências** (RBPEC), 2024, 24, e51464, 1–29. Disponível em: <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2024u765793>. Acesso em: 3 ago. 2024.

SANTOS, Lais Saavedra; SILVA, Sileide Mendes da. Importância de incluir a temática étnico-raciais no ambiente escolar. **IV Congresso Internacional de Educação Inclusiva e Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva** (IV CINTEDI). 2021.

SILVA, Eduardo Dias da; Romar, SOUZA-DIAS. Letramento racial mediado pela literatura infanto-juvenil na Educação Básica. **Revista InterteXto**, v. 10, n. 2, 2017.

SILVA, Maria do Socorro Lopes da; LIMA, Katia Regina Rodrigues; PAULA, Alisson Slider do Nascimento de. Diversidade étnico-racial e a construção da identidade docente no curso de Letras: Estado da Questão. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 21, n. 1, p. 249-264, jan.-abr. 2022.

A trajetória escolar de estudantes indígenas e afrodescendentes da escola municipal Rachel De Queiroz, Maracanaú, Ceará: relato de uma experiência

Keyla de Souza Lima Cruz¹
Adriana Gonçalves Sales da Costa²
George Sousa Cavalcante³

-
1. Doutora em Educação profissional pela Universidade Federal do Ceará (UFC), mestre em Políticas Públicas e Sociedade pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), assistente Social do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) campus Maracanaú, secretária do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) – Campus Maracanaú.
 2. Mestre em Avaliação de Políticas Públicas pela Universidade Federal do Ceará (UFC), especialista em Psicopedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC), professora EBTB do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) Campus Maracanaú, vice-Coordenadora do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) – Campus Maracanaú.
 3. Mestre em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB; Bacharel em Antropologia pela UNILAB; Bacharel em Humanidades pela UNILAB; especialista em História do Brasil pelo Centro Universitário INTA em Sobral – UNINTA; licenciado em História pela Universidade Vale do Acaraú – UVA; professor de História

Daniel Felipe Alves de Sousa Araújo⁴

1. INTRODUÇÃO

A discussão sobre a trajetória escolar de estudantes indígenas e afrodescendentes no ambiente escolar será abordada neste artigo tomando como referência a Lei nº 10.639/2003 que inclui a temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da Rede de Ensino e a promulgação da Lei nº 11.645/2008, que amplia essa obrigatoriedade para incluir também a história e cultura indígena nas instituições escolares.

A implementação dessas ações foi respaldada com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que definiu as aprendizagens essenciais para a Educação Básica. Portanto, essas ações passam a exigir das escolas brasileiras a implementação

de ações para atender às diretrizes educacionais que estão alinhadas ao Plano Nacional de Educação (PNE) e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), especialmente no que se refere à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Tendo como base esses parâmetros normativos, a rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará criou os Núcleos de Estudos e Pesquisas Afro-brasileiros e Indígenas (Neabi)⁵ que desempenha um papel fundamental na implementação de ações afirmativas voltadas à Africanidade, Cultura Negra e História do Negro no Brasil, em consonância com a Lei nº 10.639/2003. Simultaneamente,

dos anos finais do Fundamental da rede municipal de Maracanaú e membro do grupo de Estudos Afro – brasileiros e indígenas – NEABI, campus Maracanaú.

4. Graduando em Licenciatura em Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – Campus Maracanaú, bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), atua como professor de Matemática na rede estadual de ensino. Membro do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI), desenvolve pesquisas sobre o uso de modelos matemáticos como metodologia de ensino.
5. A institucionalização do Neabi no IFCE ocorreu por meio da Resolução nº 071, de 31 de julho de 2017, a qual regulamenta os procedimentos para implantação e fortalecimento dos núcleos nos diversos *campi* da instituição. Atualmente, o IFCE conta com 31 Neabis em funcionamento, distribuídos entre seus 33 *campi* (IFCE, 2024).



o Neabi também se dedica à abordagem das questões indígenas, com respaldo na Lei nº 11.645/2008, bem como nas diretrizes curriculares que normatizam a inclusão dessas temáticas nas áreas do ensino, pesquisa e extensão.

O Neabi do campus Maracanaú, instituído por meio de portaria, exemplifica a atuação desses núcleos, estando estruturado para desenvolver ações de pesquisa, extensão, educativos e culturais voltados para as questões étnico-raciais. Por meio de atividades interdisciplinares, busca-se fomentar uma educação pluricultural e pluriétnica, promovendo um ambiente acadêmico que valoriza e respeita a diversidade histórica e cultural das populações afro-brasileiras e indígenas (IFCE, 2024)

Na perspectiva de atender às ações de extensão, o Neabi campus Maracanaú realizou uma pesquisa em 2024, visando analisar a trajetória escolar dos estudantes indígenas e afrodescendentes na escola municipal Rachel de Queiroz, situada em Maracanaú, Ceará. Para o alcance desse objetivo, realizou-se discussões acerca das questões raciais no

cotidiano escolar dos estudantes indígenas e afrodescendentes da escola Municipal e buscou-se levantar as ações antirracistas realizadas pela Escola.

As categorias basilares que nortearam a análise dos dados coletados foram: Racismo Estrutural, Discriminação Racial e Política Afirmativa no espaço escolar.

1.1 Racismo Estrutural e Discriminação Racial

O racismo estrutural tem suas bases na Modernidade, contexto marcado pelo movimento Iluminista, base filosófica de cunho liberal que se contrapunha às instituições absolutistas, buscando estabelecer o rompimento com o poder monárquico e preconceitos religiosos.

Desta forma, o Iluminismo defendia um tipo de conhecimento baseado na observação das diferenças biológicas, econômicas, psicológicas e linguísticas do ser humano. Essa perspectiva, combinada com o desenvolvimento da ciência moderna no século XIX que formulou as primeiras teorias científicas de hierarquização humana⁶, contribuíram para o fortalecimento da ideia

6. Segundo Amâncio (1998), a hierarquização humana era demonstrada pela exclusão sistemática de grupos humanos, os quais não eram reconhecidos com qualidades humanas superiores. Faziam parte desse grupo as crianças, mulheres e os “selvagens”.

da superioridade da “raça” branca (Santos; Black; Silva; Santos, 2024). Essa perspectiva limitava-se aos aspectos biológicos para se compreender a sociedade, desconsiderando os aspectos sociais, históricos e culturais.

O pensamento científico do Iluminismo, portanto, foi base científica para o racismo científico do século XIX, que, por sua vez, utilizou de práticas racistas. Um exemplo emblemático disso foi a exaltação da Eugenia e Branqueamento da população, que influenciou de forma contundente a sociedade brasileira. As teorias científicas mencionadas anteriormente, tiveram significativa influência no processo de construção do racismo no Brasil.

Após a abolição, o racismo foi fortemente implantado por vários motivos, com destaque às relações de produção. A sociedade brasileira foi marcada pelo sistema capitalista em que a exploração do trabalho negro se fazia presente, portanto, a mão de obra negra teve que concorrer com os brancos na civilização industrial. Destacamos que nesse período a ideia de superioridade dos brancos sobre os negros, mestiços e índios era ideologicamente muito presente, acarretando segregação na sociedade, surgindo nesse período “a perspectiva

do branqueamento da sociedade brasileira” (Gonçalves, 2028).

Essa política do branqueamento contribuiu para o fenômeno ideológico de ser branco enquanto padrão estético e de superioridade às outras etnias, fortalecendo uma política de identidade nacional, a qual consistia em acreditar na perfeita igualdade social sem existir obstáculos e segregação racial. O discurso que prevalecia era de que no Brasil não existia discriminação racial e sim uma democracia racial.

A discriminação racial é uma manifestação social do racismo, compreendida como “todo e qualquer tratamento diferenciado dirigido ao sujeito em decorrência de sua cor da pele ou raça, comprometendo suas liberdades básicas e exercício de direitos em qualquer área” (Santos; Black; Silva; Santos, 2024, p. 5). Já a democracia racial foi utilizada como estratégia racista utilizada na construção da “identidade nacional brasileira”, configurando-se como um discurso socioantropológico, originado na década de 30, com Gilberto Freyre, após a publicação de “Casa Grande & Senzala”. O discurso da democracia racial se ancorou na ideia de que não havia discriminação racial e sim um convívio pacífico entre as raças/etnias.



No contexto atual, destacamos que o racismo ainda está presente na nossa sociedade e afeta a vida das pessoas negras, em vários aspectos de sua subjetividade, como transtornos psicológicos, além de físicos. Esse grupo, muitas vezes, tem acesso precário a serviços de saúde, vivendo exposto às mazelas sociais como à pobreza, à violência e à criminalização. Em se tratando dos aspectos socioeconômicos e políticos, as desigualdades são visíveis, especialmente para o público juvenil, como no caso da adolescência.

Outro aspecto muito importante para se refletir é o acesso e permanência dos jovens negros na escola. São recorrentes o ingresso escolar tardio e a saída precoce motivada, muitas vezes, pela necessidade de inserção no mercado de trabalho, sob condições precárias, marcadas pela precarização do trabalho, com destaque em salários mais baixos do que de pessoas brancas.

Portanto, é preciso combater essas disparidades que afetam a vida de muitos jovens negros, provenientes do racismo estrutural sob efeitos de uma sociedade capitalista que segrega e valoriza a cultura ocidental burguesa, naturalizando condutas desiguais e injustas, impactando negativamente na vida dos jovens negros.

O Racismo estrutural a ser abordado neste artigo se relaciona com a perspectiva de Almeida (2019) em que o racismo se perpetua nas instituições, resultantes dos conflitos e lutas pelo monopólio do poder social, reproduzindo padrões e normas existentes na sociedade que orientam as ações e os comportamentos dos indivíduos. Esse racismo é estrutural porque integra a organização econômica e política da sociedade.

Diante desse cenário de vulnerabilidade, torna-se necessário propor uma discussão sobre o racismo nas relações cotidianas nas instituições, com destaque nas educacionais, por meio da implementação da Lei nº 10.639/2003 com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais das Relações Étnico-Raciais para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, a fim de criar melhores condições para a formação de profissionais, contribuindo para minimizar falhas no atendimento das pessoas negras.

Considerando a importância de se ressaltar ações antirracistas no ambiente escolar enquanto ferramentas contributivas para a implementação e fortalecimento da Lei nº 10.639/2003, iremos no próximo tópico apresentar ações dessa natureza, implementadas pela Escola

Municipal Rachel de Queiroz, locus onde se desenvolveu esta pesquisa.

1.2 Ações antirracistas na escola Rachel de Queiroz a partir da Lei 10.639/03

A nossa atual Constituição Federal de 1988, no parágrafo primeiro do artigo 242, estabelece que o ensino de História do Brasil deve levar em conta a contribuição das diferentes culturas e etnias formadoras do povo brasileiro. O artigo 26 da LDBEN de 1996 diz que o ensino básico deve ter uma base nacional comum curricular, contemplando cada sistema de ensino e estabelecimento escolar em suas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia, e da clientela. A LDBEN foi alterada pelo sancionamento da Lei nº 10. 639/2003 que tornou obrigatória nas disciplinas de História, de Língua Portuguesa e de Artes, tanto na rede de ensino pública e privada, a inclusão de conteúdo da História da África e dos africanos, à luta dos negros no Brasil, à cultura negra brasileira e ao negro na sociedade nacional.

Essas ações visam romper o discurso hegemônico de poder, fazendo uma reparação histórica, no sentido de resgate da memória através da quebra dos silêncios e corrigindo distorções solidamente enraizadas sobre a participação dos

afrodescendentes na constituição da vida e da alma brasileira.

Ancorado nessa base legal, a escola Rachel de Queiroz implementou, em 2014, no seu Projeto Político Pedagógico (PPP) uma política afirmativa voltada para as questões étnico-raciais. Uma das ações que se destacou nesse processo foi o projeto “Afro-Arte” como uma política afirmativa do sistema educacional de Maracanaú, dentro de uma proposta de educação antirracista, que respaldava e norteava tais ações pedagógicas na escola, assim como também em outras unidades de ensino do município. O referido projeto ancorou a inserção de práticas pedagógicas no âmbito das questões étnico-raciais no cotidiano escolar em parceria, inclusive, com Universidades e Institutos Federais (IF’s).

Nesse mesmo diapasão das práticas pedagógicas, relacionada a implementação da Lei nº10.639/2003 nas práticas pedagógicas da Escola Rachel de Queiroz, é importante desconstruir a perspectiva eurocêntrica, bem como desmascarar o mito da Democracia Racial. Para tanto, faz-se necessário oportunizar um espaço de representação dentro da escola voltado para as minorias sociais na construção de uma sociedade mais democrática e justa. Importante salientar



que “as instituições educacionais reproduzem, igualmente a outras instituições, as ideologias e culturas dominantes, negando, muitas vezes, espaços de representatividade para os grupos dominados dentro da própria escola” (Gonçalves: Ribeiro, 2012, p. 9).

Seguindo essa linha de abordagem, sublinha-se que a inserção de conteúdos relativos às culturas afrodescendentes nos currículos tem não apenas a finalidade informativa sobre o legado africano na formação da nossa sociedade, mas também a contribuição para uma construção de uma sociedade mais democrática na promoção da justiça social (Pereira, 2010, p. 58 – 62).

Portanto, não se trata apenas de levantar a bandeira ideológica do povo afro-brasileiro, mas sim de luta pela “...democratização da educação nacional e a garantia dos direitos do cidadão brasileiro” (Gonçalves: Ribeiro, 2012, p. 10).

Partindo dessa perspectiva, é importante destacar algumas ações pedagógicas antirracistas e afro centradas desenvolvidas de forma permanente na escola Rachel de Queiroz.

Na área da História e Geografia é inserido no currículo das citadas disciplinas conteúdos programáticos e temas transversais que destacam:

1) a História da África e dos africanos, 2) a luta do povo negro na construção do Brasil, 3) a cultura africana negra na formação da cultura brasileira, 4) os intelectuais negros, 5) o racismo estrutural, 6) os territórios africanos ancestrais, 7) a desigualdade social das minorias raciais. Nesse sentido, é interessante observar o parecer do Conselho Nacional de Educação (2004) sobre a Lei nº10. 639/2003, no que se refere a estarmos vivendo,

... um novo momento no sistema de ensino brasileiro, marcado pelo reconhecimento de que somos um país plural, porém hierárquico e desigual. Daí a necessidade de uma escola inclusiva que reflita a diversidade de grupos existentes no país [...] destaca-se que não se trata de mudar um foco etnocêntrico de raiz europeia para outro, de raiz africana. Trata-se de ampliação do foco dos currículos escolares visando à incorporação da diversidade cultural, racial, social e econômica da sociedade brasileira “ (Gonçalves: Ribeiro, 2012, p. 8-10).

No que diz respeito à área da Língua Portuguesa, procura-se inserir no processo de ensino-aprendizagem, através de feiras literárias, pesquisas e discussões, um corpus literário “...que se insinua, simultaneamente, como Literatura

Brasileira e Literatura Negra e/ou Afro-brasileira” (Pereira, 2010, p. 12).

Já com relação à área das Artes, oportuniza-se a produção de curtas-metragens realizados pelos alunos, abordando temáticas voltadas para a pauta afrodescendente. Como, por exemplo, o curta *Conversas de Terreiro* (2017), contemplando o preconceito com as religiosidades de matrizes africanas e o curta *Duplo Preconceito* na escola Rachel de Queiroz (2018), abordando a homofobia e o racismo na comunidade escolar. Também apresentações artísticas variadas (danças, encenação, desenhos, desfiles da beleza negra etc.). A esse respeito é pertinente sublinhar que,

A configuração dos currículos, portanto, não se restringe à enumeração de conteúdos, mas, para além disso, consiste num mergulho comprometido que a escola e seus (tanto os de função administrativa quanto os de funções pedagógicas) fazem na realidade sociocultural de sua região, do país e do mundo [...] Para que os currículos não sejam apenas indicadores de metas, mas também objetivos no estímulo à aprendizagem, espera-se que a sociedade, como um todo, e educadores e educandos, em particular, situem no seu sistema de relevância o seu interesse pelas diversidades étnicas,

culturais, econômicas, estéticas etc.” (Pereira, 2010, p. 18,-19).

Por fim, ressaltam-se as limitações e dificuldades da implementação da Lei nº 10. 639/2003 na escola Rachel de Queiroz que, por sua vez, perpassa por questões relacionadas à prioridade da política educacional do município de Maracanaú, voltada, ultimamente, para uma quase obsessão pela ascensão da educação municipal, no sentido de projetar-se no cenário nacional com a elevação dos índices e indicadores das avaliações externas, que visam corrigir os déficits enormes de aprendizado da língua portuguesa e de matemática. O que em si é legítimo e necessário, mas não em detrimento da compressão dos fenômenos culturais e de um saber fazer que contribua para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Algo notado, no sistema educacional de Maracanaú que já foi premiado em um passado recente com o selo Unicef pela proposta de educação antirracista, justamente em decorrência das ações pedagógicas realizadas por professores e professoras no festival “Afro-Arte”.

Importante destacar que o festival “Afro-Arte” (fomentador dessas ações pedagógicas antirracistas) foi retirado da Secretaria da Educação e alocado na Secretaria de Cultura.



No que tange à educação, o festival ficou relegado ao interesse dos professores e professoras de humanas de cada unidade escolar, cabendo a estes realizá-lo ou não. Enfraquecendo dessa forma um festival catalizador e fomentador das políticas afirmativas que viabilizam de forma eficaz e efetiva a Lei nº 10.639/2003 nas escolas municipais.

Também se identifica como outro elemento dificultador da viabilização da política afirmativa antirracistas na referida escola, o projeto de escola cívico-militar em Maracanaú, no qual várias escolas já aderiram em função do maior investimento que estas recebem da prefeitura, bem como a questão da disciplina em um contexto brasileiro de escalada da violência do aluno contra o professor em sala de aula. Sendo que esse modelo de escola, com sua padronização estética de fardamento e tipo de cabelo adequado

ao seu perfil, de certa forma, tira a liberdade dos corpos e estética do povo negro. Contudo, não obstante a escola ser, com diz Gonçalves e Ribeiro (2012), uma instituição que reproduz as estruturas de classe e as ideologias e culturas dominantes; de se constituir como um locus privilegiado de reprodução das desigualdades, ela ainda se apresenta como esse espaço educacional autocrítico, democrático e libertador (Pereira, 2010, p. 63).

Diante do exposto, consideramos importante analisar a realidade empírica (espaço em que se desenvolveu a pesquisa) à luz do referencial teórico supramencionado, para tanto iremos no próximo tópico apresentar os aspectos metodológicos da pesquisa, com descrição das etapas constitutivas que deram subsídio para a coleta dos dados a serem analisados posteriormente.

2. METODOLOGIA

A escolha da Escola Municipal Rachel de Queiroz, situada no município de Maracanaú, se deu em virtude, inicialmente, do trabalho já realizado pela Escola no que diz respeito a realização de atividades extracurriculares na Comunidade Indígena Pitaguary. O conhecimento dessas ações e experiências foi

possível a partir da inserção de docentes desta Instituição como membros do NEABI, campus Maracanaú, acarretando uma parceria muito importante para a efetivação da articulação do Núcleo com a comunidade externa.

A pesquisa em tela foi financiada pela Pró-Reitoria de extensão, por

meio do Edital nº 1/2023 PROEXT/REITORIA-IFCE, com duração de 4 (quatro) meses – setembro a dezembro de 2024, com financiamento de 1 (um) bolsista. Esta pesquisa foi executada em 4 fases: 1ª fase: Planejamento, 2ª fase: mapeamento/Inscrição dos participantes, 3ª fase: Execução das ações e 4ª fase: Avaliação.

Durante a primeira fase da pesquisa (Planejamento), realizamos reuniões sistemáticas com a direção da escola, visando apresentar o projeto de extensão para docentes e discentes. Esse processo foi mediado pelo professor de História da referida escola que também era membro atuante do Neabi. Durante as reuniões com a comunidade escolar definimos prazos e metas a serem atingidos durante a vigência da pesquisa (setembro a dezembro de 2024), com destaque na definição de ações para as próximas fases da pesquisa.

Durante a segunda fase (Mapeamento), aplicamos, um instrumental, visando identificar os estudantes indígenas e afrodescendentes, bem como o grau de interesse em participar desta pesquisa. O resultado desse processo, foi a escolha de 23 estudantes, os quais 22 (vinte e dois) se reconhecem como indígenas e afrodescendentes, regularmente matriculados na escola, cursando o 8º ano do ensino

fundamental II e 1 (um) estudante não indígena e afrodescendente se voluntariou para experimentar essa vivência.

Ainda na segunda fase e após a definição dos participantes da pesquisa, aplicamos um questionário, visando levantar informações sobre como se deu o seu ingresso escolar, os principais desafios enfrentados na trajetória acadêmica, se vivenciaram alguma situação discriminatória na escola e se a escola promove ações antirracistas.

A terceira fase da pesquisa foi caracterizada pela realização de rodas de conversa que aconteceram quinzenalmente, no período de outubro a dezembro de 2024. As temáticas abordadas com os estudantes foram: História dos Povos Africanos, Resistência e Cultura Afro-Brasileira, A arte e a cultura indígena – mitos, danças e cânticos, entre outros.

Essa escolha se deu quando desejamos compreender nosso objeto de estudo, já que esse tipo de pesquisa “[...] é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano” (Creswell, 2010, p. 43).

A pesquisa qualitativa desta pesquisa propõe um tipo de discussão teórica e metodológica que é própria das ciências humanas, uma vez



que seu campo de atuação, segundo Martins (1989), não é pré-delineado. Aborda, além do âmbito educativo, as diferentes teias do conhecimento da vida humana, aspectos como linguagem e relações sociais.

A quarta e última fase culminou com a avaliação do projeto pelos estudantes, resultando na elaboração de um vídeo em que os participantes da pesquisa relataram suas impressões sobre a vivência.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Participaram desta pesquisa 23 (vinte e três) estudantes da Escola Municipal Rachel de Queiroz, cursando o 8º ano do ensino fundamental, sendo 8 (oito) mulheres e 15 (quinze) homens, entre 13 e 14 anos, residentes no município de Maracanaú.

O questionário foi aplicado com 18⁷ estudantes, sendo 7 (sete) do sexo feminino e 11(onze) do sexo masculino. Foram levantadas informações quanto à trajetória escolar dos participantes com destaque no que diz respeito ao processo de ingresso na escola e aos principais desafios enfrentados nesta trajetória. Também buscamos conhecer que tipos de ações antirracistas a escola vem promovendo.

Durante o ingresso escolar, a maioria dos participantes, equivalente a 16 (dezesesseis) estudantes informaram que foi “tranquilo”,

contudo, destes, 11 (onze) estudantes mencionaram alguns desafios durante o processo escolar tais como: dificuldades para compreender os conteúdos, gestão escolar difícil, sofreu Bullying, sofreu racismo. Apenas 2 (dois) estudantes informaram de maneira direta que esse ingresso não foi fácil, em virtude da dificuldade em se adaptar à escola e por ter “sofrido humilhação”.

Podemos observar, a partir dos resultados apontados, que o ingresso, propriamente dito, foi “tranquilo”, no ambiente escolar, contudo, a trajetória da maioria dos participantes foi marcada por dificuldades nos conteúdos escolares, aliado a situações de *bullying* e racismo. Sobre a discriminação racial, aprofundamos esse aspecto no questionário quando perguntamos, se algum participante sofreu ou testemunhou situação de discriminação na escola. Dos 18 (dezoito) participantes, 12 (doze)

7. Na ocasião da aplicação do questionário supramencionado estavam presentes 18 estudantes dos 23 selecionados.

estudantes sofreram ou testemunharam discriminação e apenas 6 não tiveram esse tipo de experiência. Alguns estudantes, inclusive descreveram como aconteceu:

Depoimento nº 1: “Sim [sofri discriminação] com colegas e eu acho que com professor também, ele comparou minha cor com pessoas brancas” (A. V, sexo feminino, 15 anos).

Depoimento nº 2: “Vi um menino chamando o outro de macaco durante uma discussão” (J.P, sexo feminino, 15 anos).

O processo de discriminação racial apontado nos depoimentos se refere a “todo tratamento diferenciado, deliberado ou não, dado ao sujeito em virtude da raça ou cor da pele, que podem colocar em risco as liberdades básicas e o exercício de direitos em qualquer campo” (Santos; Black; Silva; Santos, 2024, p. 5). Portanto, o tratamento diferenciado ou tendo como referência o “ser branco” deve ser analisado, levando-se em consideração o contexto histórico, social, político e ideológico do processo de colonização brasileira.

Desta forma, o processo de “identidade nacional brasileira” teve como base o ideário do branqueamento e a ideologia do racismo estrutural, o que pode ter contribuído para um processo de fortalecimento das

práticas de discriminação racial. Tais práticas, muitas vezes, são mascaradas pelo discurso ideológico da branquitude que considera o “ser branco” como o padrão estético, neutro, normal e mesmo superior” (Santos; Black; Silva; Santos, 2024). A comparação sofrida pela estudante do depoimento nº 1, reforça a política de branqueamento, ainda existente e persistente na sociedade brasileira.

Destacamos, ainda, na análise dos depoimentos que o racismo também pode acontecer mediante atitudes preconceituosas, é o caso do estudante que presenciou o colega chamar o amigo de “macaco”. Atitudes como estas são nomeadas por Santos (2012) como preconceito racial caracterizada por uma manifestação de cunho pessoal do racismo em que prevalecem ideias, atitudes e julgamentos pré-concebidos sobre pessoas ou grupos de cor de pele e raças específicas.

Podemos afirmar que esse racismo é estrutural, pois perpassa as instituições que são palco de conflito de interesses e lutas de cunho ideológico, reproduzindo ideias, comportamentos. Essa perspectiva se reflete nas atitudes e discursos de docentes e discentes da Escola Rachel de Queiroz, que mesmo de forma direta ou velada perpetuam práticas racistas e preconceituosas,



tal como constatado nos depoimentos supramencionados.

Aprofundando a análise do questionário no que se refere ao levantamento das ações antirracistas realizadas pela Escola Municipal Rachel de Queiroz, constatamos que dos 18 (dezoito) estudantes que responderam ao questionário apenas 2 (dois) deles informaram que a escola não promove esse tipo de atividade/ação, contudo, 16 (dezesesseis) estudantes informaram que existem ações antirracistas, tais como: palestras (sobre consciência negra e cultura indígena), trabalhos pedagógicos, rodas de conversas. Destacamos que 1(um) estudante informou que a escola deveria criar, além da promoção de palestras, um grupo de apoio para dar suporte aos estudantes que sofrem algum tipo de discriminação.

Os dados apontam que a Escola Rachel de Queiroz realiza ações antirracistas, fruto da implementação de uma política afirmativa desde 2017. Contudo, existem algumas limitações para o seu fortalecimento na Escola Municipal anteriormente apontadas neste artigo. Destacamos que existe uma priorização da Prefeitura Municipal na elevação e melhoria dos índices de aprovação em português e matemática, bem como melhoria dos indicadores nas avaliações

externas, visando projeção nacional, em detrimento do fortalecimento de ações que contribuam para a compreensão dos fenômenos culturais no âmbito da história afro-brasileira e Indígena no âmbito escolar. Um exemplo disso foi a transferência do Festival de Arte e Cultura “Afro-arte” para a Secretaria de Cultura Municipal, deixando de ser uma ação efetiva da Secretaria de Educação, acarretando enfraquecimento de ações sistemáticas voltadas para ações antirracistas na Escola Rachel de Queiroz.

Quando perguntamos aos estudantes de que forma a escola poderia combater o racismo, 7 (sete) estudantes, dos 18 (dezoito) respondentes, mencionaram que a escola deve punir de forma mais rígida, levando à penalidade de expulsão dos estudantes que praticam qualquer tipo de discriminação. Entretanto, a maioria dos estudantes, 11 (onze) deles, sugere que a escola deve realizar ações de cunho pedagógico e criar condições para uma maior conscientização, tais como: fortalecer palestras sobre a temática e promover novas oportunidades, além de roda de conversa. Destacamos a opinião de uma estudante que sugere a promoção de projetos antirracistas, tal perspectiva se aproxima da implementação de uma ação mais sistemática e não pontual.

A perspectiva punitiva apontada pelos 7 (sete) estudantes podem ser reflexo da adesão da Escola ao projeto cívico-militar. Esse projeto foi implementado em Maracanaú, no qual várias escolas já aderiram em função do maior investimento que estas recebem da prefeitura, bem como a questão da disciplina em um contexto brasileiro de escalada da violência do aluno contra o professor em sala de aula. Ademais, é válido ressaltar que muitos desses jovens vivem num contexto de violência e destituição dos direitos básicos, podendo ter certa influência na construção de ideias mais punitivas. Contudo, ressalta-se a necessidade de fortalecimento de ações antirracistas, já promovidas pela escola Rachel de Queiroz, sendo que essas ações já refletem nos resultados apontados, uma vez que a maioria dos participantes, 11 (onze) deles levantaram outras medidas antirracistas, de cunho mais democrático e pedagógico.

É válido ressaltar que a aplicação do questionário aconteceu antes da realização da roda de conversa. Portanto, as temáticas abordadas tiveram como elemento norteador os resultados aplicados no questionário.

A abordagem das temáticas afro-brasileiras e indígena no projeto, mediante a realização das rodas de conversa, proporcionou aos

estudantes uma ampliação significativa de seus conhecimentos. Esse processo foi essencial para que pudessem reconhecer e valorizar sua identidade, compreendendo melhor seus traços e fenótipos. A reflexão sobre essas questões possibilitou um olhar mais aprofundado sobre a própria história e cultura, promovendo um sentimento de pertencimento e orgulho.

As atividades desenvolvidas nas rodas de conversa pelos estudantes foram marcadas pelo entusiasmo e pelo empenho, demonstrando o interesse genuíno em compreender mais sobre a cultura afro-brasileira. Durante as dinâmicas, os estudantes não apenas adquiriram conhecimento teórico, mas também puderam compartilhar vivências e trocar experiências que fortaleceram o aprendizado. A interação e o envolvimento coletivo mostraram-se fundamentais para a construção de um ambiente acolhedor e reflexivo.

Um dos momentos marcantes durante a realização das rodas de conversa foi o relato de uma estudante sobre sua experiência anterior em outra escola. Ela compartilhou que, naquele ambiente, colegas de classe costumavam zombar do seu cabelo crespo, o que a fazia sentir-se inferior. Para evitar as provocações, optava por prender os cabelos,



tentando se adequar a um padrão imposto pelos outros.

No entanto, ao participar das atividades do projeto na Escola Rachel de Queiroz, passou a reconhecer a beleza dos seus traços e a compreender que o preconceito que sofria era reflexo do racismo estrutural presente na sociedade. Com esse entendimento, ela se sentiu mais fortalecida e agradecida pelo projeto, pois lhe proporcionou não apenas conhecimento, mas também empoderamento e autoestima.

Outro aspecto relevante identificado ao longo da pesquisa foi o interesse demonstrado por estudantes de pele branca, que também desejou participar das discussões e atividades. Esse envolvimento evidenciou a importância do

letramento racial como um processo coletivo, no qual pessoas de diferentes origens podem se educar e se unir na luta antirracista. Essa troca de experiências contribuiu para a criação de um ambiente mais inclusivo, no qual a conscientização e o respeito às diversidades foram fortalecidos.

Dessa forma, o projeto não apenas ampliou o conhecimento dos estudantes sobre a cultura afro-brasileira, mas também promoveu reflexões profundas sobre identidade, pertencimento e resistência. Além disso, reforçou a necessidade de espaços educativos que valorizem a diversidade e combatam práticas discriminatórias, permitindo que cada indivíduo se reconheça, se afirme e se sinta representado.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos que o racismo estrutural está presente nas ações e discursos de alguns professores e discentes da Escola Rachel de Queiroz quando nessa relação coexistem práticas discriminatórias em que o professor compara a cor negra de uma estudante com a cor branca, ou mesmo quando nas relações sociais entre estudantes se manifesta uma discriminação ao apelidar o colega de “macaco”.

Essas práticas são frutos de um contexto histórico e cultural em que o processo de formação da sociedade brasileira foi construído com base nas teorias eivadas de práticas racistas, provenientes da Modernização do século XIX, que justificaram o processo de colonização e dominação do homem branco.

Portanto, o discurso ideológico de que a referência passa a ser o “homem branco”, advindo com a

política do branqueamento, desconsiderando as heranças ancestrais que fizeram e fazem parte do processo de formação do povo brasileiro deve ser problematizado no espaço escolar, contribuindo para uma formação humana crítica e emancipatória.

Quando perguntamos aos participantes da pesquisa se alguma vez sofreram discriminação racial, a grande maioria afirmou positivamente ou presenciou situações de preconceito racial. E essa experiência trouxe impactos negativos no processo formativo escolar desses adolescentes, pois, na fala de alguns deles, sofrer discriminação trouxe à tona dificuldade de se adaptar a rotina escolar, causou sofrimento e comprometimento no processo de construção de sua autoestima. O racismo afeta a vida das pessoas negras, em vários aspectos de sua subjetividade, como transtornos psicológicos, além de físicos (Santos; Black; Silva; Santos, 2024).

Outro resultado que nos chamou atenção foram as sugestões para minimizar o processo de discriminação racial na escola, alguns participantes da pesquisa sugeriu uma ação mais coercitiva (vão desde a implementação de medidas disciplinares até a expulsão) em detrimento da utilização de ações educativas. Apesar da grande maioria destacar

a necessidade de fortalecer as ações antirracistas já implementadas pela escola, uma vez que a escola vem promovendo atividades que contribuem para o processo de conhecimento sobre o racismo e suas formas de manifestação.

Essa perspectiva coercitiva, digamos assim, que desencadeiam em práticas mais incisivas apontados pelos estudantes da Escola Municipal são reflexo de um racismo que se apresenta também por meio de estatísticas de violência letal, taxas de homicídios entre a população jovem negra e pardos, apresentando uma distorção quanto aos jovens brancos, herança histórica da exclusão social. A violência que esses jovens vivenciam nas periferias dia a dia, acompanhado do processo desenfreado da criminalização legalmente aceita pelo Estado, tende a se refletir em pensamentos e ações punitivas também no espaço escolar.

É válido ressaltar que, a escola oferecer ações antirracistas de forma permanente, tais como roda de conversas sobre a temática, palestras, oficinas e seminários. Destaca-se o desenvolvimento do projeto “afro-Arte” e as feiras culturais na escola supramencionada, contudo, não foi possível investigar como se dá a prática antirracista do docente em sala de aula, a partir da



perspectiva do professor e da gestão escolar.

Sendo assim, os resultados encontrados abrem novas lacunas de estudos e investigação que devem ser aprofundados na oportunidade de realização de uma nova pesquisa, por exemplo: Como se dá a prática pedagógica antirracista dos professores em sala de aula? Quais os limites e possibilidades na implementação dessas práticas

antirracistas em sala de aula? Quais os desafios encontrados pela gestão escolar no fortalecimento das práticas antirracistas?

Consideramos que se fazem necessárias políticas que favoreçam uma sociedade antirracista evitando uma neutralidade e a negação de que o racismo estrutural não existe em nosso meio e sobretudo nos grupos vulneráveis da sociedade atual.

Referências

ALMEIDA, S. L. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. p. 264.

AMÂNCIO, L. Sexismo e Racismo – Dois exemplos de exclusão do ‘Outro’. In: ARAÚJO, H. G.; M. SANTOS, E P.; C. SEIXAS (Coord.). **Nós e os Outros: A exclusão social em Portugal e na Europa**. Porto: S.P.A.E, 1998. p. 79-88.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**; tradução Magda Lopes. 3 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2010, p. 296.

FELINTO, R. (orgs.). **Culturas africanas e afro-brasileira em sala de aula: saberes para os professores, fazeres para os alunos**: religiosidade, musicalidade, identidade e artes visuais. Belo Horizonte: Fino Traço Editora Ltda, 2012.

GONÇALVES, M. A. R; RIBEIRO, A. P. A. (orgs.). **Diversidade e sistema de ensino brasileiro**. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2012.

GONÇALVES, R. Quando a questão racial é o nó da questão social. **Revista Katálysis**, v. 21, n. 3, p. 514-522, 2018.

IFCE – Instituto Federal do Ceará. **Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI)**. Instituto Federal do Ceará, [s.d.]. Disponível em: <https://ifce.edu.br/crato/neabi>. Acesso em: 03 mar. 2025.

IFCE – Instituto Federal do Ceará. **Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABIs)**. Instituto Federal do Ceará, [s.d.]. Disponível em: <https://ifce.edu.br/proext/neabis>. Acesso em: 03 mar. 2025.

PEREIRA, E. de A. **Malungos na escola**: questões sobre culturas afrodescendentes e educação. 2. Ed. São Paulo: Paulinas, 2010.

MARTINS, J. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, I. (orgs.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989. p. 47-58.

SANTOS, I. N. dos; BLACK, T. L de P; SILVA, K. V; SANTOS, C. da F. B. F. **O racismo estrutural e seu impacto na saúde do adolescente afrodescendente brasileiro**. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, [S.l.], v. 34, n. 8, p. 1-23, ago. 2024. Mensal. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-7331202434025pt>. Acesso em: 5 abr. 2025.

SANTOS, A. O. Superar o racismo e promover a saúde da população negra: desafios para o trabalho de prevenção ao HIV/Aids no Brasil. In: PAIVA, V.; AYRES, J. R.; BUCHALLA, C. M. (orgs.). **Vulnerabilidade e Direitos Humanos**. Prevenção e Promoção da Saúde. Da doença à Cidadania. Curitiba: Juruá Editora, 2012. p. 145-163.

Dia da Consciência Negra: celebrar, reconhecer e reparar

Bárbara Diniz Lima Vieira Arruda¹
Damiana Alves Bruno²
José Eduardo da Silva Braga³
Livia de Oliveira Lima⁴
Thaise Cristina Marcelino Matias⁵

1. Mestra em Avaliação de Políticas Públicas (UFC); Assistente Social do IFCE Campus Limoeiro do Norte; Membro do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI – IFCE Campus Limoeiro do Norte); e da Comissão Local de Heteroidentificação (CLH – Campus Limoeiro do Norte)
2. Ecofeminista negra, mãe solo, camponesa, estudante do curso de Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE/FAFIDAM) campus Limoeiro do Norte. Artesã, atualmente presidenta do PSOL de Limoeiro do Norte, militante social e membro do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI – IFCE Campus Limoeiro do Norte)
3. Natural de Aracati-CE, assistente social, professor e pesquisador. Mestre em Educação e Ensino (MAIE/UECE) campus Limoeiro do Norte. Afrocriativista e membro do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI – IFCE Campus Limoeiro do Norte).
4. Graduanda em Licenciatura em Música pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE campus Limoeiro do Norte. Membro do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (IFCE – campus Limoeiro do Norte).
5. Mestra em Artes pelo PPGARTES – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE campus Fortaleza. Especialista em Ensino de Música na Educação Básica pela Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – EMUFRN. Licenciada e Bacharela em Música com habilitação específica em Canto – EMUFRN. É professora do IFCE campus Limoeiro do Norte e membro do NEABI – IFCE Campus Limoeiro do Norte.

1. INTRODUÇÃO

Esse texto tem como finalidade relatar a experiência e refletir criticamente sobre as atividades desenvolvidas, no ano de 2024, no campus Limoeiro do Norte do Instituto Federal do Ceará (IFCE), em alusão ao dia 20 de novembro, no qual se celebra a Consciência Negra. A celebração, impulsionada pela criação do Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra, carrega consigo não apenas a memória e homenagem ao líder de Palmares, mas sobretudo um longo e importante processo de organização e luta da população negra brasileira diante das desigualdades e violências pelas quais têm passado desde o período escravocrata até os dias atuais.

Nesse sentido, o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (Neabi) do campus Limoeiro do Norte, ao longo dos seis anos de sua existência, tem aproveitado o período de visibilidade para desenvolver ações que pautem o racismo, as políticas afirmativas raciais, a educação para as relações étnico-raciais e a história da cultura afro-brasileira e indígena. No ano de 2024, a temática escolhida foi “Os desafios para a valorização da herança africana no Brasil”, também abordada, no mesmo ano,

como tema da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Com esse recorte, estabelecemos como objetivo refletir sobre o cumprimento da Lei 10.639/2003, alterada pela Lei nº 11.645/2008, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena em todas as escolas públicas e particulares, do Ensino Fundamental até o Ensino Médio e os impactos do racismo no cotidiano e na garantia dos direitos sociais. Além de chamar a atenção da comunidade acadêmica do campus Limoeiro do Norte para a urgência de ações e práticas cotidianas antirracistas alinhadas com o reconhecimento de pessoas negras na cultura brasileira, promoção do conhecimento da história do Brasil com a visão de mundo da população negra, reconhecer a diversidade étnica e combater a hierarquia cultural e invisibilidade de grupos historicamente discriminados.

Conforme nos ensina Djamila Ribeiro (2019), o primeiro ponto para se combater o racismo é entender que ele permeia todos os aspectos da sociedade, estando enraizado nas instituições e práticas sociais, políticas e econômicas. Por isso, é fundamental trazer a perspectiva histórica compreendendo como esse sistema econômico e



de poder se estruturou na relação escravidão e racismo, expropriando a população negra – tratada como mercadoria por mais de três séculos – da distribuição de riquezas e dos direitos básicos.

Outro ponto fundamental que deve perpassar todas as ações antirracistas é reconhecer a existência do racismo, nomeá-lo, ousar denunciar práticas e instituições racistas e que vivemos num país no qual, conforme dados do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, em 2024, 70% das pessoas encarceradas são negras. Reconhecer que o racismo existe e que reproduz desigualdades de acesso a bens, serviços e direitos, ou, como nos lembra Bárbara Pinheiro (2023, p. 36), que “as pessoas vivem e morrem pela sua estampa, pela sua estética, pelo seu fenótipo”, é basilar porque durante décadas se acreditou que vivíamos uma democracia racial.

Propagado por alguns estudiosos do início do século XX, o mito da democracia racial afirma que, após a abolição da escravidão, o Brasil teria se tornado uma sociedade livre de preconceitos raciais, onde pessoas de diferentes origens étnicas e raciais conviviam em harmonia e igualdade. Para Freyre (2005), diferente de outros países que também foram construídos utilizando mão de obra de pessoas escravizadas, o

Brasil teria desenvolvido uma convivência harmoniosa e cordial entre brancos, negros e indígenas, devido à miscigenação e a integração entre as diferentes culturas. Ao analisar a eficiência do mito da democracia racial para a formação social brasileira, Domingues (2005) o define como uma distorção do padrão das relações raciais no Brasil, tendo sido construído e reforçado por uma elite branca ávida por maquiar a opressiva realidade de desigualdade entre negros e brancos.

Desde o período colonial, passando pelo Império, a classe dominante foi treinada a ver o negros como seres inferiores, mas, simultaneamente, aprendeu a abrir exceções para alguns indivíduos negros e mulatos. O espaço na sociedade para o negro era cedido desde que não se colocasse em risco o domínio da “raça” branca. Contudo, o mito da democracia racial inverteu o eixo da questão: transformou a exceção em regra, o particular em universal, casos isolados em generalizações. Aproveitaram-se os raros exemplos de negros e “mulatos” que se projetaram socialmente e o adotaram como modelo de sistema racial (Domingues, 2005, p. 119).

A crença na democracia racial dificultou, por muitas décadas, o reconhecimento e o combate ao

preconceito, uma vez que não se pode combater o que não existe, além de contribuir para desarticular uma luta política antirracista.

Kabengele Munanga (2010) afirma que o racismo no Brasil é um crime perfeito, pois não tem autor e a própria vítima é responsável pelo crime. O escritor aponta o exemplo da pesquisa de opinião realizada pelo jornal Folha de São Paulo (Folha de S. Paulo, 1995) que apontava a discrepância entre as pessoas que admitiam a existência de racismo mas que afirmavam não serem, elas mesmas, racistas. A pesquisa trazia dados de que, enquanto 88% dos respondentes declaravam não ter preconceito de cor em relação aos negros, 89% afirmavam que existia, sim, preconceitos dos brancos em relação aos negros.

“Ecoa, dentro de muitos brasileiros, uma voz muito forte que grita: Não somos racistas! Racistas são os outros!”, conclui Munanga (2010, p. 3).

Assim, é nesse cenário histórico em que os eventos em alusão ao dia 20 de novembro ganham importância e se justificam no cotidiano educacional. No campus Limoeiro do Norte do Instituto Federal do Ceará, a celebração do Dia da Consciência Negra foi organizada em formato de roda de conversa com dois momentos: um no turno da manhã e outro à noite. A seguir, na seção de metodologia, explicaremos a construção e organização dos dois momentos e, na seção de resultados e discussões, apresentaremos como a experiência se articula com os conhecimentos adquiridos.

2. METODOLOGIA

Esse relato de experiência é um estudo de natureza qualitativa orientado pela perspectiva teórico-metodológica descritiva, interpretativa e reflexiva das atividades vivenciadas durante o evento do Dia da Consciência Negra que ocorreram no dia 21 de novembro de 2024 no IFCE campus Limoeiro do Norte, nas unidades Centro e Cidade Alta.

As atividades desenvolvidas eram parte do planejamento semestral

do NEABI do campus Limoeiro do Norte e foram organizadas durante duas reuniões com os membros do Núcleo. Na primeira reunião decidimos sobre o formato do evento entre as opções mesa redonda, seminário e roda de conversa, sendo escolhida a roda de conversa pelo seu caráter mais dialógico e de proximidade com o público, além de produzir um conhecimento sobre o tema mediado pelos participantes.



Ainda na mesma reunião decidimos que o tema seria “Os desafios para a valorização da herança africana no Brasil”. Assim, o nome do evento ficou *Café e conversa* seguido desse título. Vale ressaltar que na maioria das atividades do NEABI costumamos disponibilizar alimentação – bolo, café, biscoito, tapioca etc. – como forma de aumentar a interação entre os participantes e valorizar a alimentação como ato social e político.

Na segunda reunião detalhamos a programação e estabelecemos encaminhamentos, tais como convites aos facilitadores, divulgação, reserva do espaço e inscrição no evento. O planejamento contemplou ainda a preparação de apresentações ligadas à arte por meio da poesia e da música, na compreensão de que essas manifestações culturais reforçam a existência de uma diversidade étnica e proporcionam uma experiência lúdica, agregada à reflexão crítica sobre nossa relação com a cultura dos povos indígenas e africanos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Brasil, 2004) estabelece princípios para que as ações educativas de combate ao racismo sejam exitosas, tais como a valorização da oralidade, da

corporeidade, da arte em suas diferentes linguagens (teatro, dança, música e artes visuais), escrita e leitura. A partir daí pudemos selecionar possibilidades práticas artísticas que proporcionam um ambiente no qual o público possa desenvolver uma postura aberta, de curiosidade e receptividade a partir dessa temática étnico-racial.

No turno da manhã, o Café e Conversa aconteceu no Espaço de Convivência da Unidade Centro do IFCE campus Limoeiro do Norte. Organizamos 40 cadeiras de plástico em forma de círculo com uma mesa ao lado onde ficaram dispostos os lanches. Na frente da mesa colocamos a bandeira do Neabi como forma de chamar a atenção para quem estava participando do evento e demarcar o lugar. Participaram do evento cerca de 30 pessoas, sendo o público formado por estudantes, servidores e comunidade externa.

Na abertura do evento os integrantes do Neabi, alunos do curso de Licenciatura em Música, realizaram performance musical com a canção *Padê*, do compositor Kiko Dinucci (2007), do álbum de mesmo nome. Essa canção foi escolhida intencionalmente para esse momento inicial pois faz referência a abertura da cerimônia do candomblé e de outras religiões de origem africana

oferecida ao Orixá Exu na intenção de que nada viesse a perturbar aquele momento com algum sentimento mau. O nome Padê tem origem no idioma yorubá, língua africana falada na Nigéria, derivada da palavra *ipàdé*, que significa reunião. A letra da canção diz:

Abre o caminho
O Sentinela está na porta
Abre o caminho
Pro mensageiro passar
(DINUCCI, 2008)

Em seguida, foi recitada a poesia de Miriam Alves, “Eu, Mulher em Luta”, apresentada por Maria Erilene do Nascimento Lima, estudante do Ensino Médio Técnico Integrado e membra do Neabi. A programação incluiu a canção São Jorge, que também faz parte do álbum *Padê*.

Os facilitadores convidados fizeram suas apresentações, com duração de 15 minutos cada uma, e em seguida os participantes da roda de conversa contribuíram com falas que teceram, gradativamente, as narrativas sobre o que celebramos no dia da Consciência Negra e o precisamos reconhecer e reparar.

Para o turno da manhã convidamos José Eduardo da Silva Braga, professor, pesquisador da temática étnico racial, afrocriativista e membro do Neabi campus Limoeiro do Norte; e Meire Celedonio da Silva,

professora de português e literatura do IFCE campus Limoeiro do Norte. Para mediar a roda de conversa, convidamos Damiana Bruno, ecofeminista negra, estudante de pedagogia da UECE e membra do NEABI campus Limoeiro do Norte.

No turno da noite, o evento aconteceu na unidade Cidade Alta. Estava prevista a exibição do documentário *Consciência Negra*, produzido pela ONU Brasil, lançado em novembro de 2019 como parte das ações da Década Internacional de Afrodescendentes (2015-2024). Entretanto, o documentário apresentado foi *A coisa tá preta*, idealizado e produzido pelo filósofo e cineasta Gabriel Filipe (2021). O filme mostra como o racismo – veado ou explícito – se manifesta nas mais diversas relações sociais e, ao mesmo tempo, a obra aborda a luta da população negra no Brasil contra o racismo estrutural, destacando ao final a necessidade de políticas públicas para promover a igualdade racial. A roda de conversa teve dois professores como mediadores: João Paulo Guerreiro de Almeida, pedagogo, e Pedro Rogério Sousa da Silva, filósofo, e Damiana Bruno novamente como debatedora. Após a exibição, foi realizada a roda de conversa para refletir sobre os pontos abordados. O momento contou com a participação de estudantes do



curso de Licenciatura em Música e de Licenciatura em Educação Física,

bem como de alguns professores da instituição.

Figura 1 – Comunicação visual para divulgação do evento



Fonte: Instagram do Neabi Campus Limoeiro do Norte

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Por que apenas 17% das escolas no Brasil conseguem aplicar minimamente a Lei nº 10.639/2003? Por que um evento como esse não parou o IFCE Campus Limoeiro do Norte? Que tempo nós temos dedicado para tratar de

um assunto que é tão caro à nossa construção social, política e cultural? Foram com essas indagações que o professor Eduardo Braga iniciou sua fala sobre os desafios da valorização da herança africana no Brasil.

Nesse sentido, o primeiro desafio é saber de que herança estamos falando. A narrativa predominante sobre a história do povo negro tem sido, ao longo dos séculos, focada principalmente na escravização e suas consequências. Esse enfoque histórico, embora extremamente relevante e necessário, muitas vezes obscurece a riqueza, a diversidade e as contribuições do povo negro para a formação social e cultural brasileira. A história da escravização, sem dúvida, é um marco crucial, pois teve impactos profundos que ainda ressoam hoje, mas reduzir a trajetória do povo negro apenas a isso limita a compreensão de sua identidade e legado.

Achille Mbembe (2014) nos convida a pensar as diferenças tendo como base uma reflexão sobre o mundo contemporâneo a partir da experiência negra. E nesse aspecto, não é difícil nos deparar com formas de ser e estar no mundo construídas e referenciadas pelo colonialismo, um projeto civilizatório pautado na hierarquia racial e na dominação.

O poema Ponto Histórico, de Éle Semog (1980), que inicia o documentário *A coisa tá preta*, exibido como parte da programação, ilustra a perspectiva de leitura do mundo que Achille Mbembe recomenda.

Não é que eu
Seja racista...
Mas existem certas
Coisas
Que só os NEGROS
Entendem.
Existe um tipo de amor
Que só os NEGROS
Possuem,
Existe uma marca no
Peito
Que só nos NEGROS
Se vê,
Existe um sol
Cansativo
Que só os NEGROS
Resistem.
Não é que eu
Seja racista...
Mas existe uma
História
Que só os NEGROS
Sabem contar
... Que poucos podem
Entender.
(SEMOG, 1980)

O apagamento da história do povo negro e sua cultura é fruto do processo de colonização, fenômeno que persiste até hoje como consequência do pensamento eurocêntrico ainda vigente, fortalecido por estruturas sociais racistas. É nosso papel, portanto, questionar tal apagamento e combater essas estruturas.

Quem são os nossos referenciais, quais são os clássicos que a gente escuta na universidade,



academia, no espaço escolar? Quem colocou essas pessoas lá, no lugar de clássicos? Será que essas coisas que esses clássicos escrevem os nossos antepassados não escreveram? (Eduardo Braga).

O professor Eduardo Braga aponta que, para que haja uma valorização da herança africana, precisamos conhecer suas raízes, as ancestralidades e a história desse povo a partir do olhar deles, das leituras de autores e autoras negras, de uma literatura e conhecimento afrocentrado.

Podemos pensar aqui em que África é apresentada para a gente. Que história afro-brasileira é apresentada para a gente. Porque mesmo vinte e um anos depois da criação de uma Lei que obriga a ensinar a nossa história – veja o quanto é violento, ter uma lei para isso – que obriga e ainda assim está nesse lugar de não cumprimento. Como valorizar aquilo que eu não conheço e porque eu não conheço? Por que não chega no estudante da Educação Básica que as pessoas trazidas forçadamente para cá no período da escravidão eram reis, rainhas, artistas, filósofos, músicos. Não chega a história de que somos potentes. Isso nós só descobrimos muito tempo depois. **Em síntese, minha pergunta é retórica e continua a mesma:**

como valorizar a cultura africana e afro-brasileira se eu não conheço? (Eduardo Braga, grifo nosso).

Para ilustrar o desconhecimento da história e cultura afro-brasileira, e por conseguinte, o não cumprimento da legislação, a professora Meire Celedônio da Silva afirma que no ano de 2023, considerando as duas turmas de estudantes ingressantes no Ensino Médio Técnico Integrado do IFCE campus Limoeiro do Norte, apenas três estudantes de cada turma de trinta e cinco alunos, disseram ter visto ou lido alguma coisa de literatura afro-brasileira. E os nomes citados foram Machado de Assis e Conceição Evaristo. Para minimizar essa lacuna, a professora ressaltou que tem criado um programa permanente de leitura que possa contemplar saberes de uma literatura que trata das narrativas afro-centradas, “um programa de leituras de literatura afro-brasileira que perpassa todos os anos”. O trecho de sua fala mostra como o programa tem acontecido e alguns avanços.

No primeiro ano trabalho poesia, no segundo, contos, e no terceiro ano, romances. Ano passado tivemos a oportunidade de escolher o livros do PNLD (Programa Nacional Livro Didático) de literatura e escolhemos um de literatura

africana intitulado *Cidadã de Segunda Classe*, da autora nigeriana Buchi Emecheta, e outro de literatura afro-brasileira, que é *Salvar o Fogo*, de Itamar Vieira Júnior. (...) Nesse contexto, já contemplamos: Cuti, Eliana Alves, Miriam Alves, Lia Vieira, Cristiane Sobral, Geni Guimarães, Jarid Arraes, Fátima Trinchão, entre outras. Essas práticas destronam a invisibilidade dessas autoras e evidenciam outros pontos de vista e construção de outras fabulações (Meire da Silva)⁶.

Seguindo a linha de estratégias utilizadas para trabalhar a história e a cultura africana e afro-brasileira nas práticas escolares, a professora Meire da Silva citou um momento que a deixou emocionada. Ao trabalhar com uma turma de estudantes os contos “Tapete Voador e Pixaim”, ambos da escritora negra Cristiane Sobral, uma estudante relatou que sofreu na infância uma tentativa de branqueamento a partir dos cabelos, a exemplo de uma personagem dos contos.

Ao recontar o enredo, os estudantes tomam consciência de práticas racistas e coloniais comuns e naturalizadas no seu dia a dia. O ponto forte da narrativa culmina

também com o reconhecimento por parte de uma estudante da turma que sofreu práticas de branquitude, quando ainda tinha oito anos: a mãe a levou ao salão para fazer alisamento nos cabelos. Ao ouvir a narrativa, a aluna descobre outra identidade possível, toma consciência da violência e se identifica com a personagem. Essa descoberta levou os estudantes a refletir e questionar sobre a representação do cabelo de uma perspectiva eurocêntrica (Meire da Silva).

As práticas de branquitude mencionadas por vários participantes da roda de conversa, podem ser entendidas como comportamentos, crenças e estruturas que reforçam e mantêm a superioridade branca e os privilégios das pessoas brancas na sociedade. Em síntese, é um acordo tácito entre pessoas brancas com vistas a manter seus privilégios, inclusive o de dizer qual tipo de cabelo é mais bonito (Bento, 2022).

Cena semelhante à da personagem do conto e a da estudante foi relatada pelo professor Eduardo Braga. “Eu levei muito tempo para acreditar que meu cabelo molhava porque eu ouvia desde criança das pessoas que cabelo como o meu

6. Esse trecho é fruto da fala da professora Meire Celedônio da Silva no evento e também do texto elaborado por ela que foi gentilmente cedido para a esse relato de experiência.



não molhava. E eu lembro de ficar imaginando como seria meu cabelo grande”. Ele completa que precisamos dessa herança e dessa valorização, citando o trecho da música “Eu sou”, do cantor Washington Duarte (2018): “Seu nariz é lindo, preto. Sua boca é linda, preta. E seu cabelo é lindo, preto. Sua cor é linda, preta”.

Djamila Ribeiro (2019) ressalta que práticas racistas como essas existem há séculos, mas é contando e valorizando a história e cultura do povo negro e, ainda, refletindo e apontando como ações discriminatórias, que podemos desnaturalizá-las. Se o mundo apresentado na escola é o mundo dos brancos, no

qual as culturas europeias são vistas como superiores e as únicas existentes, então é preciso apresentar o mundo dos negros visto e escrito pelas pessoas negras.

Eis, então, nosso grande desafio como educadores, conforme apontado na fala do professor Eduardo Braga: “mostrar para os estudantes negros, desde o ensino infantil até o Ensino Médio, que eles são potentes, que eles podem muito”. Somados a isso, faz-se necessário construirmos práticas pedagógicas que enfrentem o racismo estrutural e promovam um ensino que reconheça e valorize as contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apresentadas nesse relato de experiência foram tecidas a partir da releitura do material sistematizado das falas dos convidados para o evento e dos referenciais teóricos estudados pelo Neabi do campus Limoeiro do Norte.

Nesse sentido, pensar sobre a valorização da cultura africana e afro-brasileira é, antes de tudo, conhecer a história desses povos para além do ponto de vista do colonizador. Conforme apontado durante o evento, é preciso romper com o eurocentrismo nos currículos

escolares, fortalecer a identidade de crianças e jovens negros, promover o pertencimento e a autoestima, ensinar sobre a resistência e as contribuições dos povos africanos, e não apenas sobre a escravidão.

Para tanto, o cumprimento da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, bem como a formação continuada de professores sobre a temática da educação para as relações étnico raciais nos aparece como um caminho para enfrentar o racismo estrutural. O

evento do Dia da Consciência Negra, para o Neabi campus Limoeiro do Norte, foi uma experiência para celebrar as conquistas, as lutas e a resistência das pessoas negras e do

Movimento Negro, (re)conhecer a história e a cultura desses povos e também reparar tamanhas injustiças sofridas desde o período da escravidão até os dias atuais.

Referências

BENTO, Cida. **Pacto da Branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF, 2004.

DINUCCI, Kiko; MARÇAL, Juçara. “Padê”. In: **Padê** [CD]. São Paulo: Tratore, 2007. Faixa 2.

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

DUARTE, Washington. “Eu Sou”. In: **Eu Sou** [EP]. São Paulo: Independente, 2018. Faixa 1. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=QJ8Zp_HYsbl. Acesso em: 14 mar. 2025.

FILIPE, Gabriel. **A Coisa Tá Preta** [documentário]. João Neiva: Gabriel Filipe, 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_fNXmlqZOr8. Acesso em: 14 mar. 2025.

FOLHA DE S. PAULO. **Racismo cordial**. São Paulo, 25 jun. 1995. Especial, p. 3. Disponível em: <https://almanaque.folha.uol.com.br/racismo03.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2025.

MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra**. Lisboa: Editora Antígona, 2014.

MUNANGA, Kabengele. Nosso racismo é um crime perfeito: entrevista com Kabengele Munanga. **Entrevista concedida à Fundação Perseu Abramo**. São Paulo, 2010.



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

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: 1ª Companhia das Letras, 2019.

SEMOG, Éle. Ponto histórico. *In*: **Cadernos Negros**, n. 3, 1980.

Do NEABI Camocim para a extensão do ensino fundamental I: a literatura infantil em prol da educação antirracista

Jean Luis Sousa Caetano¹
Antonia Selma de Sousa Dias²
Renata Martins Amaral³

1. INTRODUÇÃO

Numa sociedade plural e que objetiva sanar as questões de preconceito, sobretudo os raciais, deve-se considerar introduzir essas discussões ainda

1. Graduado em Letras – Português, Inglês e suas respectivas Literaturas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFCE – Camocim); Prof. na EEMTI Maria Conceição de Araújo; Membro externo do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e indígenas (NEABI – Camocim).
2. Graduanda em Letras – Português, Inglês e suas respectivas Literaturas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFCE – Camocim); Monitora de apoio à aprendizagem na Educação Infantil.
3. Pós-doutorado e Doutorado em Letras/Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Mestrado em Linguística Aplicada e Bacharel e licenciada em Letras – português/ inglês pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Docente de Língua Inglesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Chefe do Departamento de Ensino do IFCE Camocim e vice-coordenadora do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI – Camocim).

na infância. Dessa forma, as salas de aula, por haver um público heterogêneo e plural de grupos racializados, devem estar continuamente relacionadas com o respeito étnico. Além disso, reforçar práticas de autoconhecimento e de autocuidado com as crianças a partir de textos literários e apropriados às idades dos educandos. Ademais, relacionados à pesquisa, estabelecem-se a reflexão docente e as práticas extensionistas com intuito de fomentar discussões e produzir ferramentas de mudança na sociedade.

A pluralidade de pensamentos e a diversidade presente nas escolas é a principal ferramenta de combate e conscientização para uma educação antirracista e decolonial. Dessa forma, as crianças e jovens têm muito a contribuir com práticas e pedagogias de combate à discriminação racial. No entanto, casos de racismo no âmbito escolar podem ser observados e, por sua vez, são prejudiciais a longo prazo, sobretudo, quando esses episódios ocorrem ainda na infância as marcas são mais visíveis e traumáticas, ou seja, permanece uma cicatriz mais profunda (Dantas; Lucini, 2024).

Em face do exposto, a justificativa deste trabalho firma-se no combate à discriminação causada por questões raciais, além disso, compreende-se que as discussões

objetivadas agem de igual maneira na valorização da identidade étnico-racial das crianças em sua etapa de formação, considerando que é nessa etapa da vida quando os primeiros casos de discriminações raciais afetam a autoestima da população negra (Tiburcio, 2021). Para além das duas justificativas apresentadas, há também o valor de construir um imaginário dos conhecimentos e culturas africanas e afro-brasileiras que fujam da ideia estereotipada propagada por décadas de educação “pós-abolicionista”.

Assim, o educar toma como ponto de partida para discussões amplas e plurais a articulação com contações de histórias. Afinal, a partir delas, notam-se as diversas possibilidades de trabalhar com a Literatura Infantil para o desenvolvimento de uma compreensão étnico-racial. Afinal, o debate acerca das questões étnico-raciais é assegurado nas Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, e salientado no Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), além de considerar a relevância da Literatura Infantil em possibilitar a fusão do sonho com a realidade (Coelho, 2000).

Então, como referencial teórico deste relato, assim como do projeto de extensão que lhe antecede, usa-se a perspectiva de uma educação afrocentrada e que almeje uma



conexão com as ancestralidades de cada um, conforme o propósito pedagógico – pretagogia – por Geranilde Costa e Silva, orientanda de Sandra Haydée Petit (Silva, 2015). Dessa forma, o presente relato de experiência almeja apresentar os resultados de um projeto de extensão aplicado com duas turmas de 1º anos e uma de 3º ano, difundir conhecimentos africanos e afro-brasileiros no Ensino Fundamental I a partir de rodas literárias infantis, aplicando seus métodos na Escola de Ensino Fundamental Dona Sinhá Cruz de Vasconcelos. Instigando, assim, a desconstrução de estereótipos e a apresentação de perspectivas decoloniais pautadas na Pretagogia (Silva, 2013).

O trabalho, de aspecto metodológico qualitativo, utiliza-se dos seguintes objetivos específicos, que caracterizam os processos metodológicos usados no projeto relatado, para atingir seu objetivo principal: i) Planejar sequências didáticas de educação antirracista que agreguem, a partir do eixo literário, outras áreas do conhecimento, como: história, geografia, arte e educação física; ii) Aplicar em sala de aula, durante duas semanas, as sequências didáticas com auxílio dos materiais elaborados para as turmas de 1º e 3º ano do Ensino Fundamental I; e iii) Mapear, mediante uma abordagem

qualitativa, os resultados obtidos com a implementação dessas atividades.

Em suma, faz-se necessário, como medida de enfrentamento às práticas racistas da sociedade brasileira, o trabalho contínuo de promoção de uma educação antirracista e decolonial. Iniciando, portanto, na primeira infância e introduzindo os debates de maneira leve, que respeita a faixa-etária do público e é realizado com seriedade e compromisso teórico. É nesse ensejo que o uso da Literatura Infantil firma-se como protagonista para essa proposta de ação, afinal, age como um catalisador de ideias que podem ser amplamente exploradas e discutidas de maneira vasta.

1.1 Das salas do Neabi campus Camocim: onde a discussão começa

Práticas pedagógicas vinculadas à Literatura Infantil foram associadas a partir do século XIX. Segundo Filho (2009), por sua vez, o trabalho de viés antirracista ainda na infância, embora subestimado, cria no imaginário dos pequenos estudantes uma base moral e ética que podem alicerçar práticas cotidianas que vão ao encontro de um mundo melhor e com menos injustiças sociais. Dessa forma, o uso da Literatura Infantil em sala exerce um papel

fundamental nessa prática educacional contra-hegemônica, portanto, os textos infantis, além de atuarem como principal suporte a essa ação, desenvolvem a autoestima e a identidade étnico-racial de alunos não-brancos a partir das representações (Costa et al., 2022).

Tomando essas preocupações como ponto de partida, em 2024, o grupo do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabi) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – campus Camocim propôs as leituras e discussões a respeito da obra infantil *Amoras* (Emicida, 2018) como uma das práticas iniciais do segundo semestre de estudos do núcleo. A obra supracitada foi selecionada pelos membros do Neabi campus Camocim, principalmente, por trazer características relacionadas aos seguintes debates raciais voltados à Literatura Infantil: i) Representatividades plurais; ii) Protagonismo negro; iii) Personalidades históricas negras; e iv) Autoria negra.

A proposta desenvolvida no âmbito do Neabi contou com a presença de doze membros internos (estudantes e docentes da instituição) e de um membro externo (estudante) em um dos encontros do núcleo. A atividade partiu da contação da história nos moldes de uma contação

para o público infantil, com projeção de imagens em slides, performance corporal durante a leitura do livro físico e uma organização dos membros de modo circular, que remeteu às práticas desempenhadas pelos griots – contadores de histórias na tradição oral africana.

A eleição de *Amoras* se deu em função, primordialmente, por essa ser considerada uma obra fundamental para a literatura infanto-juvenil sob a perspectiva antirracista. Publicado em 2018, o livro apresenta uma narrativa poética e ilustrada que valoriza a identidade negra desde a infância, reforçando a importância da autoestima e do pertencimento.

Em *Amoras*, há uma mensagem simples, mas poderosa: assim como as amoras pretas são bonitas e valiosas, as crianças negras também são. A obra dialoga diretamente com a representatividade, algo essencial para o desenvolvimento saudável das crianças, principalmente em um país como o Brasil, onde o racismo estrutural impacta a construção identitária dos indivíduos, geralmente, ainda na infância.

Além disso, o livro contribui para a educação antirracista ao estimular o diálogo sobre diversidade e respeito dentro e fora da escola, se alinhando às Diretrizes Curriculares



Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, que incentivam a valorização da cultura afro-brasileira e africana no ensino. Dessa forma, *Amoras* não apenas encanta e emociona os leitores, mas também atua como uma ferramenta pedagógica poderosa para transformar mentalidades e combater preconceitos – objetivos principais do Neabi.

Além de *Amoras*, como um componente a mais, na perspectiva do grupo, coube enriquecer a discussão com a leitura complementar do artigo intitulado “O protagonismo negro na literatura infantil *Amoras*, de Emicida: caminho para a desconstrução de estereótipos e preconceitos”, de Marques, Sader e Chotolli (2022). O texto, promoveu reflexões e análises críticas instigadoras para nós, estudiosos da pauta étnico-racial, com embasamento teórico acerca do conceito de racismo sob diversas óticas.

As discussões desenvolvidas no grupo também fomentaram uma preocupação maior com o trabalho de cunho antirracista e decolonial que é realizado nas salas de aula do Ensino Fundamental I, em especial com os alunos de 1º ano que estão inseridos num processo de adaptação ao Ensino fundamental. Diante do exposto, seguindo o princípio que uma ação pedagógica deve

ser idealizada como produto de uma sala de aula anterior, o projeto extensionista “As histórias que ensinam: a literatura infantil como ferramenta de conscientização antirracista e em prol de uma educação étnico-racial do ensino fundamental I” foi proposto com o objetivo de desenvolver, a partir de uma abordagem interdisciplinar entre Literatura Infantil e demais áreas do conhecimento, o senso crítico antirracista nas turmas de 1º e 3º anos.

[...] sabemos que somente a literatura infantil não consegue por si só dar conta de todas as questões que a discussão sobre a diversidade étnico-racial requer. Outro ponto relevante é conseguir inserir as crianças desde muito pequenas em contextos que as aproximem das diversas culturas, seja dos povos originários, africanos ou afro-brasileiros (Costa et al., 2022, p. 127).

Então, atrelado às rodas de leitura com os alunos dos primeiros e terceiro anos propôs-se a discussão de conhecimentos transversais, assim foram trabalhadas, junto da literatura, conhecimentos das humanidades e linguagem que dialogam com a temática racial. Portanto, garantindo, assim como afirma Costa et al. (2022) um contato plural com os elementos que liguem nossos alunos às suas origens afro-diaspóricas, como o artesanato, a história,

a geografia de um continente que num primeiro momento lhes é apresentado a partir de uma visão colonizada e estereotipada.

1.2 Observações e reflexões: A Literatura Infantil Brasileira como objeto de uma educação antirracista

“As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada” (Adichie, 2019).

A literatura destinada às crianças, desde de seu início, no século XIX, foi abastecida por autores e autoras negras, mas suas obras passam despercebidas por pesquisadores que analisam os percursos históricos dessa produção literária (Cardoso, 2023). Segundo Cardoso (2023) a produção mais expressiva de literatura infantil escritas por autores negros ganha maior força com a promulgação da lei 10.639/2003, que incluía nos currículos escolares a temática da História e Cultura afro-brasileira.

O cânone da Literatura infantil, dessa forma, se constrói a partir de uma perspectiva excludente, patriarcal e machista, um exemplo

desses casos e um dos principais nomes e expoentes da literatura para crianças é Monteiro Lobato, cujo dia nacional do livro infantil foi estabelecido em sua homenagem, no dia de seu aniversário. O autor, reconhecido e alocado no cânone literário, assim como afirma Zilberman (2009) no segundo capítulo de sua obra *Como e por que ler a literatura infantil brasileira*, inicia uma de suas principais obras literárias, *A menina do narizinho arrebitado* (1920), com a descrição das personagens: Dona Benta, Lúcia (Narizinho), Tia Anastácia, essa última é descrita como “uma excelente negra de estimação” e Emília que é uma boneca de pano “fabricada pela preta” (Hansen, 2022).

Foram necessários quase 100 anos desde sua publicação para que a obra fosse problematizada pelo Movimento Negro Unificado (MNU) defendendo que o se apresentava no texto era uma “linguagem racista para crianças” (Hansen, 2022). Cardoso em seu texto desenvolve uma discussão a partir de textos de Zilberman (2009), ela analisou a obra e como produções de autores negros passaram despercebidos por inúmeros estudiosos da área. A autora, entretanto, ressalta que essa literatura não deve ser desconsiderada, mas implementada, objetivo esse de sua pesquisa que apresenta



autores negros da Literatura Infantil brasileira como: Gonçalves Crespo (1846-1883), João do Rio (1881-1921), Ildelfonso Juvenal (1894-1965) e Mestre Didi (1917-2013), além da autora afro-brasileira Ruth Guimarães (1920-2014), ainda que sua pesquisa tenha enfatizado as obras de Gonçalves Crespo (Cardoso, 2023).

A autora Chimamanda Ngozi Adichie, em sua obra *O perigo de uma história única* (2019), reflete a respeito das violências possíveis de se apresentarem apenas uma perspectiva, principalmente os resultados negativos em crianças racializadas ao observarem, em sua histórias lidas, apenas a perspectiva do colonizador. No excerto que abre esse tópico da pesquisa, ela reafirma a importância das histórias, mas principalmente das histórias sob uma ótica do colonizado, afinal, elas são importantes para curar e fechar as feridas opressoras do passado. Logo, assim como afirma Abramovich (1997), é a história que lhes permite descobrir outros lugares, tempos e formas de portar-se, de ser, outras éticas e óticas, ele conclui seu pensamento dizendo que é ter acesso às ciências humanas, tais como: história, sociologia e afins, sem que se perceba a aula que surge do ato de ler.

Portanto, é a partir desse pressuposto que a Literatura Infantil age

com um papel crucial para a formação escolar e social das crianças, uma vez que o ato de ler aflora a imaginação, memória, vocabulário, além dos valores e sua construção identitária. Sendo assim, concordando com os estudos até então elencados, podemos observar a literatura infantil como uma ferramenta indispensável e que possibilita a mudança para uma sociedade justa e igualitária. Agindo desde a primeira infância para que essa sociedade permita que as crianças sejam inseridas à uma educação respeitosa, crítica e sem preconceitos de todas as naturezas.

1.3 Aspectos metodológicos: das ideias aos planos de ação

Ainda que as discussões sejam anteriores e posteriores e que a ação extensionista e a escrita deste relato estejam devidamente entrelaçadas, é importante estabelecer limites de onde termina o primeiro e se inicia o segundo. O projeto de extensão intitulado como *As histórias que ensinam: A literatura infantil como ferramenta de conscientização antirracista e em prol de uma educação étnico-racial no Ensino Fundamental I* apresenta uma abordagem metodológica que pode ser definida como pesquisa-ação (Moresi, 2003), afinal busca intervir em um problema anteriormente observado, o racismo.

O presente relato de experiência, por sua vez, documenta ao relatar o que foi realizado e o que foi observado durante a execução do projeto supracitado, caracteriza-se a partir de métodos qualitativos, afinal segundo Minayo (2015 apud Moresi, 2003) esse método firma-se na relação entre aquilo que é objetivo e subjetivo, ou seja, quando o resultado não pode ser simplificado em números, então, a percepção do pesquisador a respeito do processo da pesquisa é utilizada para dimensionar o resultado da pesquisa (Moresi, 2003).

Com o objetivo geral de desenvolver, a partir de uma abordagem interdisciplinar entre literatura infantil e demais áreas do conhecimento, o senso crítico antirracista nas turmas de 1º e 3º ano do Ensino Fundamental I da EEF Dona Sinhá Cruz de Vasconcelos. O projeto utilizou-se das seguintes etapas organizadas nos objetivos específicos. Inicialmente, houve o planejamento de sequências didáticas de educação antirracista que agreguem, a partir do eixo literário, outras áreas do conhecimento, como: história, geografia, arte e educação física. Para que dessa forma, fosse viável a aplicação em sala de aula, durante duas semanas, as sequências didáticas com auxílio dos materiais elaborados para as turmas de 1º e

3º ano do Ensino Fundamental I. E, finalmente, houvesse a possibilidade de realizar um mapeamento mediante uma abordagem qualitativa, os resultados obtidos com a implementação dessas atividades.

Tomando em embasamento legislativo, a lei nº 10.639/2003 que propõe um diálogo interdisciplinar entre as questões étnico-raciais e o eixo literário na área das linguagens, os integrantes do projeto realizaram pesquisas dentro da escola onde trabalhavam. Logo, houve etapas anteriores à aplicação do projeto como a visita à biblioteca escolar para a realização de um levantamento das obras de literatura infantil disponíveis e que estivessem alinhadas com as questões raciais, por conseguinte, aconteceram conversas de alinhamento com a direção e coordenação da escola a respeito dos objetivos da prática extensionista, e finalmente um diálogo que ocorreu entre os integrantes do projeto com as professoras regentes das turmas de 1º anos e 3º anos, ao final dessa etapa não estabelecida pelo projeto, foram selecionadas duas turmas de 1º anos e uma turma de 3º para receber a aplicação do projeto.

Sequencialmente às conversas realizadas com os responsáveis pela gestão escolar e de sala, iniciaram-se as escolhas dos livros



que foram utilizados e as elaborações das sequências didáticas e dos materiais utilizados para levar as discussões almejadas para cada turma, atrelada à leitura de cada livro. Sendo assim, foram selecionados: *A cor de Coraline* (Rampazo, 2017), *O baú ancestral: Histórias de Bisavó* (Matos, 2018), *As bonecas de vó Maria* (Duarte, 2019), *Amoras* (Emicida, 2018), *Sinto o que sinto* (Ramos, 2019) e *Uma princesa diferente* (Sousa, 2018).

Dessa seleção literária, salienta-se que os quatro primeiros foram lidos diariamente, na semana anterior à semana da consciência negra, o propósito para essa primeira ação foi introduzir aos estudantes a temática de maneira lúdica e contínua, apresentando-lhes personagens e histórias diversificadas, ainda que complementares. Os dois últimos, por sua vez, foram trabalhados durante dois dias cada um, por meio da prática do conto e do reconto. Na seleção desses últimos, utilizou-se como norteador, a possibilidade da obra funcionar como uma leitura de aquecimento para introduzir as discussões a respeito da negritude de maneira ampla, tais como: representatividade, conhecimento ancestral e autodeclaração.

Na semana da consciência negra, cinco dias letivos (os quatro dias da semana mais um sábado letivo),

foram trabalhadas duas obras com as turmas, a primeira obra lida com a turma foi *Sinto o que sinto* (2019), do ator Lázaro Ramos. A obra foi objeto de estudo durante a terça-feira e quarta-feira daquela semana, em cada um desses dias uma disciplina transversal foi trabalhada em conjunto da literatura, foram as disciplinas de geografia e educação física, respectivamente. A sequência iniciava-se com a leitura do livro, sequencialmente apresentava-se um conteúdo de uma disciplina transversal que levasse a turma a discutir e assim criar vínculo com o que lhes estava sendo apresentado, por fim aplicava-se uma atividade adequada à disciplina do dia.

Essa sequência didática repetiu-se durante a quinta-feira e sexta-feira, nesses dias a leitura realizada foi a obra *Uma princesa diferente* (2018) e sua leitura estava atrelada às disciplinas de história e arte. Após essas etapas realizadas, o projeto contava com mais um dia de socialização das atividades, uma culminância dos temas discutidos e livros lidos, os estudantes apresentaram suas percepções sobre a leitura, sobre as atividades realizadas, sobre os temas debatidos, os conteúdos apresentados e sobre a importância do Dia da Consciência Negra, esse dia de reafirmação da

ancestralidade negra no Brasil e em cada um dos alunos.

1.4 Relato de experiência: histórias contadas, conversas feitas e mãos na massa

É a partir dos aspectos metodológicos apresentados na seção anterior que se iniciam as ações do projeto. Após realizarmos uma conversa com a gestão escolar e com as professoras regentes, iniciamos a pesquisa de quais obras de Literatura infantil – e que abordam a questão racial – estavam disponíveis na biblioteca escolar. Foi por meio dessa primeira pesquisa que quatro das obras trabalhadas foram escolhidas: *A cor de Coraline*, *O baú ancestral: Histórias de Bisavó*, *As bonecas de vó Maria* e *Uma princesa diferente*, as outras duas, *Amoras* e *Sinto o que sinto*, foram definidas posteriormente, *Amoras* foi escolhido por estar sendo lido e discutido nas salas do Neabi campus Camocim, já *Sinto o que sinto* foi escolhido a partir de uma seleção dos integrantes do projeto.

Foi a seleção final das obras que nos levou à segunda etapa do projeto, elaboração de sequências didáticas que atrelasse às discussões raciais a ludicidade que a idade do público destinado necessitava. Portanto, junto das leituras houve discussões em rodas de conversas,

atividades de pintura, desenho, colagens, argilagem e afins, todas pensadas para equilibrar os conteúdos trabalhados e a práticas com as habilidades sensoriais dos alunos.

Então, quatro das obras supracitadas foram estabelecidas como leitura a serem realizadas na semana anterior ao Dia da Consciência Negra, estivemos nas salas de aula dos dois 1º anos e 3º ano de uma escola de ensino fundamental. Iniciamos então os momentos de leitura com o intuito de inserir aspectos da história africana, sua diversidade, heranças trazidas ao nosso país, assim como cultura e conhecimentos, com o desejo de quebrar estereótipos e mostrar a riqueza sociocultural e histórica desse continente.

Consideramos, portanto, o quarto fundamento da pretagogia presente na tese de Silva (2013), a abordagem da afrodescendência. Essa abordagem relaciona a relevância das questões de identidade com os aspectos da ancestralidade de território africano e afro-brasileiro, lidando com esses aspectos sob sua própria ótica, ou seja, numa perspectiva afrocentrada (Silva, 2013).

Cada uma das quatro primeiras obras foram lidas por dia e estavam acompanhadas de uma roda de conversa sobre as histórias



contadas, respeitando o processo da leitura infantil como uma conversa entre leitores e o livro. Entretanto, em um primeiro momento, mesmo com a contação de história e roda de conversa com as turmas a respeito da temática da obra, não houve um interesse expressivo, principalmente por parte da turma de 3º ano, que demonstraram uma certa apatia sobre o assunto tratado. Contudo, no decorrer da semana, e com a abordagem cada vez mais lúdica e inclusiva, notou-se o interesse aflo-
rando entre os alunos. Observando o processo benéfico de destinar à aplicação do projeto duas semanas, afinal, as crianças levam tempo para assimilar temas tão complexos.

Consequentemente, na semana da consciência negra, foram destinados quatro dias para a leitura e explanação de algum tema e conteúdo transversal, no último dia letivo (sábado) foi realizada uma culminância dos saberes explorados na semana. Iniciamos na terça-feira (na segunda a prefeitura de Granja-CE adiantou o feriado do dia 20) foi lida a obra *Sinto o que sinto* (2019), do ator Lázaro Ramos. Dessa forma, foi trabalhada por dois dias consecutivos, relacionando-o com as disciplinas de geografia e educação física (quarta-feira).

O livro acompanha a rotina de Dan, um garoto negro, que durante o dia experiencia diversos sentimentos, timidez ao se expressar, raiva ao tropeçar, arrependimento ao falar mal de sua amiga, ou curiosidade pela história que seria contada por seu avô. Nesse momento, seu avô conta a história de um casal da Etiópia, Asta e Jaser, que motivados por um sonho de Jaser constroem um grande barco para explorar outras terras, seu avô finaliza a história afirmando que aquela seria a história de seu tata-tataravô, levando o garoto a sentir orgulho. A história carrega inúmeras simbologias, desde a engenhosidade de construir um barco que coubesse as duas comunidades, compreender as nações africanas como exploradoras de conhecimento e de novas terras.

Na terça-feira, a leitura foi realizada em sala, tomando como ponto de partida o país em que se localiza a narrativa presente na narrativa, Etiópia, apresentamos para as turmas imagens de paisagens, construções, a fauna e a flora do continente africano, ou seja, elementos geográficos que a maior parte dos estudantes não conhecia. Logo, objetivando despertar a participação da turma, suas percepções dos ambientes foram estimuladas e questionadas em rodas de conversa, interesse que foi reforçado na atividade avaliativa.

Imagem 1 – Estudantes desenhando e apresentando seus desenhos



Fonte: Caetano eDias, 2025

A conclusão desse primeiro dia, portanto, deu-se com duas atividades que versam para o campo das artes, os primeiros anos e terceiro ano realizaram atividades de pintura e desenho, ao final da aula ministrada, eles deveriam preencher os limites do continente africano com as imagens que mais lhes chamaram a atenção. Foi notável a utilização em seus desenhos de elementos geográficos mais marcantes, tais como o desenho de grandes construções como pirâmides, da flora foram frequentes os desenhos de baobás e a respeito da fauna, os animais da savana como girafas e leões.

Em sequência, no dia seguinte, foi realizado o reconto da obra em sala de aula, desta vez focalizando nas imagens e apanhando da memória dos estudantes as lembranças da história contada anteriormente.

Em seguida, e em ambiente propício à realização de atividades físicas, a turma foi apresentada a alguns jogos africanos desconhecidos (mamaba) e outros que em algum momento – e em certa medida, ainda que com algumas características distintas – foram incorporados na cultura brasileira (terra e mar), estimulando a interdisciplinaridade entre os saberes. Além disso, foi proposta uma discussão a respeito da herança africana na cultura de nossa nação. Em conclusão da atividade, a avaliação da ação foi a participação dos estudantes nas brincadeiras africanas e jogos já conhecidos, mas que possuem uma origem afro-diaspórica.

As atividades de educação física também foram incorporadas no processo de uma aprendizagem afrocentrada, pois considera o primeiro e o segundo fundamento da



pretagogia, voltadas à compreensão da consciência corporal africana. Assim como nos afirma Cruz e Petit (2009), que nas culturas africanas há a presença do corpo em diversos rituais, afinal “tudo parte do corpo, o corpo é a referência” (Cruz; Petit, 2009, p. 5 *apud* Silva, 2013, p. 63).

Nos dias que dão sequência às ações do projeto, quinta-feira e sexta-feira, a obra de literatura infantil trabalhada será *Uma princesa diferente* (2018) de Cristiane Sousa. Nessa obra, Aninha, sempre chamada de princesa por seus familiares, após algum tempo na escola percebe que todas as princesas das histórias lidas eram brancas e nada se pareciam com elas, o que levou suas colegas a zombarem dela. Sua professora nota sua tristeza e leva para a sala história de princesas de diferentes lugares, princesas africanas, japonesas e indianas, o que levou a turma a compreender que assim como há princesas de diferenças étnicas e raciais, há alunas e pessoas de diversas formas e que

“essas diferenças é uma grande riqueza que ajuda a colorir e dar graça ao mundo” (Sousa, 2018, p. 24).

Com o conto e o reconto do texto, as disciplinas que serão exploradas a partir desse livro são: história e artes. Na disciplina de história, após a leitura da obra, haverá uma exposição das contribuições da cultura afro no Brasil, o papel das tranças, suas invenções científicas, arquitetônicas e afins numa perspectiva decolonial. Para concluir foram realizadas atividades de colagem com todas as turmas, mas respeitando as diferenças motoras de cada aluno. Nos primeiros anos, a atividade de colagem foi para reforçar a herança afro a partir dos cabelos em que eles deveriam colar unidades de macarrão parafuso pintados com tinta preta e outras cores. Enquanto, na turma de terceiro ano, foi proposta a elaboração de um folder em que os estudantes colaram imagens da África e de elementos africanos a partir das perspectivas apresentadas durante a semana.

Imagem 2 – Estudantes realizando atividade de colagem e introdução à aula de argilagem



Fonte: Caetano e Dias, 2025

Na aula de artes, que ocorreu na sexta, os alunos de primeiro e terceiro ano foram apresentados a práticas artísticas como artesanato com argila, juntamente com a prática foram lembrados os conteúdos trabalhados na semana. Como avaliação da atividade, os estudantes do primeiro ano participaram de uma oficina de modelagem com argila que foram expostos na

culminância do projeto. O último dia de aplicação do projeto contou com um último dia de socialização conjunta das duas turmas, apresentação protagonizada pelos estudantes sobre suas produções e o que aprenderam com a realização das atividades. Muitos deles lembraram de inúmeros detalhes daquilo que lhes foi apresentado, assim como das atividades lúdicas.

2. ASPECTOS CONCLUSIVOS

Há na Literatura Infantil uma porta gigante para o futuro, como professores e profissionais dedicados com a educação e formação de um mundo melhor sempre deve-se escolher abri-la e escancará-la,

garantir que a cada geração mais injustiças sejam sanadas. A pesquisa, assim como o projeto de extensão, almejou trabalhar como aquilo que para as crianças já lhes é valioso, como a contação de história, e



adentrar em discussões que vão ao encontro com o combate aos preconceitos sociais de raça.

Ao final da realização das atividades, observou-se que as turmas estavam ainda mais curiosas sobre aspectos culturais dos países africanos, suas histórias e seus conhecimentos, foi costumeiro nas semanas que se seguiram observá-los falar uns com os outros sobre algo que lhes foi apresentado. Ademais, o benefício foi duplo, eles passaram a ficar cada vez mais animados para as contações de história que acontecem no Fundamental I uma vez por semana. Além de demonstrar respeito por suas diferenças, diminuindo os casos de bullying dentro de sala e nos momentos do intervalo.

Portanto, ao final das práticas extensionistas, comprovaram-se os benefícios de trabalhar as questões raciais com crianças utilizando-se de literatura infantil, afinal sua leitura e diálogo com outros conhecimentos enriquecem as experiências sensoriais e imersivas com conteúdo complexos. Provando assim também que a temática pode e deve ser trabalhada ainda na primeira infância, afinal, com a ludicidade e a riqueza de conteúdo é possível fazer com que os pequenos se enxerguem com orgulho de suas raízes, assim como ensinar aos seus pares que todas as diferenças devem ser respeitadas, pois é isso que os torna únicos.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione Ltda., 1997.

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

CARDOSO, Elizabeth. Escurecimentos literários: autoria de ancestralidade negra na fundação da literatura infantil brasileira. **Odeere**, v. 8, n. 1, p. 106-118, 2023. COELHO, Nelly Novaes. **A Literatura Infantil**. São Paulo: Moderna, 2000.

COSTA, Samara da Rosa; PEREIRA, Sara da Silva; DIAS, Lucimar Rosa. Literatura infantil e reflexões antirracista no cotidiano da primeira infância. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 14, n. 39, p. 125–139, 2022. Disponível em: <https://abpn.emnuvens.com.br/site/article/view/1384>. Acesso em: 24 fev. 2025.

DANTAS, Cristiane Feitoza; LUCINI, Marizete. Práticas educativas relevantes para o desenvolvimento do antirracismo na educação infantil. **Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional**, [S. l.], n. 13, 2024. Disponível em: <https://eventosgrupotiradentes.emnuvens.com.br/enfope/article/view/16869>. Acesso em: 3 nov. 2024.

DUARTE, Mel. **As bonecas de vó Maria**. / Mel Duarte; ilustrações de Giovana Medeiros. 1ª Edição – São Paulo: Kidsbook Itaú, 2019.

EMICIDA. **Amoras**. / Emicida; ilustrações de Aldo Fabrini – São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.

FILHO, José Nicolau Gregorin. **Literatura Infantil**: Múltiplas linguagens na formação de leitores. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.

HANSEN, Patricia Santos. Nação, infância e seus outros: literatura infantil brasileira do século XIX ao início do XX. **Revista Brasileira de História**, v. 42, n. 91, p. 263-285, 2022.

MARQUES, Janaína; SADER, Letícia; CHOTOLLI, Wesley. O protagonismo negro na literatura infantil *Amoras*, de Emicida: caminhos para a desconstrução de estereótipos e preconceitos. **Gesto e Debate**. Campo Grande – MS, vol.22, n. 29, p. 508-533, jan/dez 2022.

MATOS, Patrícia. **O baú ancestral**: histórias de bisavó / Patrícia Matos; ilustrações de Sara Nina. – Fortaleza: SEDUC, 2018. MORESI, Eduardo. **Metodologia da pesquisa**. 2003. 108 f. Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Gestão do Conhecimento e Tecnologia da Informação – Universidade Católica de Brasília. Brasília, 2003.

RAMPAZO, Alexandre. **A cor de Coraline**. / texto e ilustrações de Alexandre Rampazo. 1ª edição – Rio de Janeiro: Lendo e Aprendendo, 2017.

RAMOS, Lázaro. **Sinto o que sinto**. Lázaro Ramos; ilustrações de Ana Maria Sena. São Paulo: Carochinha, 2019.

SILVA, Geranilde Costa. **Pretagogia**: construindo um referencial teórico-metodológico de matriz africana para a formação de professores/as. 2013.



SOUZA, Cristiane Bezerra de. **Uma princesa diferente?** / Cristiane Bezerra de Souza; ilustrações de Nathália Forte. – Fortaleza: SEDUC, 2018.

TIBURCIO, Edleide dos Santos. **Racismo e primeira infância:** o cabelo crespo e a construção da autoestima da menina negra. 24p. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Cultura, Educação e Relações Étnico-Raciais). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

Entre leituras e vivências antirracistas: relatos de experiência do Neabi Camocim na XII Semana de Reflexões sobre Negritude, Gênero e Raça dos Institutos Federais (SERNEGRA)

Layenne Humberto de Oliveira¹
Renata Martins Amaral²

1. Doutoranda em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês pela Universidade de São Paulo (USP) e professora EBTB de Língua Inglesa no Instituto Federal do Ceará (IFCE) – Campus Camocim. Possui graduação em Letras – Inglês pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2014) e mestrado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (2020). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Linguística Aplicada, pesquisando sobre os seguintes temas: ensino de língua inglesa e relações étnico – raciais, estudos decoloniais, identidades e formação de professores de língua inglesa.
2. Pós-doutorado e Doutorado em Letras/Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Mestrado em Linguística Aplicada e Bacharel e licenciada em Letras – português/inglês pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Docente de Língua Inglesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Chefe do Departamento de Ensino do IFCE Camocim e vice-coordenadora do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI – Camocim).

Camila Lima Mota³
Paula Raissa Feitosa da Silva⁴
Maria Vitória da Silva Sousa⁵

1. INTRODUÇÃO

Vozes. Vozes que se misturam, que ecoam e que trazem consigo referências ancestrais em diálogo estreito com a filosofia Sankofa, originária de povos da África Ocidental. Trata-se de um princípio profundo que enfatiza a importância de olhar para o passado a fim de entender o presente e moldar um futuro melhor. O conceito é simbolizado pelo pássaro Sankofa, que voa para frente, mas com a cabeça voltada para trás, refletindo a necessidade de retornar às raízes ancestrais para recuperar sabedoria e força. Essa filosofia não é apenas uma metáfora cultural, mas uma prática viva que ressoa profundamente nas vidas dos descendentes da diáspora africana. Para aqueles que, ao longo de séculos, foram forçados a navegar entre identidades

fragmentadas e histórias desconstruídas pela escravidão, colonização e deslocamento, a conexão com a ancestralidade torna-se um ponto de resistência e de renovação.

Nesse contexto, a busca pela ancestralidade se torna uma jornada de ressignificação, na qual a reconexão com as tradições e com os valores de seus antepassados serve como um meio de recuperar a dignidade, a memória e o sentido de pertencimento. Ao revisitar as raízes, os descendentes da diáspora africana não apenas reconhecem a dor do passado, mas também celebram a resistência e as conquistas de seus povos. A filosofia Sankofa, então, oferece uma lente através da qual se pode entender a complexidade da diáspora africana, ao

-
3. Graduanda do curso de Licenciatura em Letras/ Inglês do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Campus Camocim e membra do Núcleo de Estudos Afrodescendentes e Indígenas – Campus Camocim.
 4. Graduanda do curso de Licenciatura em Letras/ Inglês do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Campus Camocim e membra do Núcleo de Estudos Afrodescendentes e Indígenas – Campus Camocim.
 5. Graduanda do curso de Licenciatura em Letras/ Inglês do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Campus Camocim e membra do Núcleo de Estudos Afrodescendentes e Indígenas – Campus Camocim.



mesmo tempo em que proporciona um caminho para a reconstrução da identidade e a busca por justiça e por liberdade para as futuras gerações fazerem suas vozes ressoarem em um *continuum* longínquo.

Nessa esteira, a implementação dos Núcleos de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas (Neabi) nas instituições públicas de ensino é um marco histórico para a ressignificação das identidades afro-diaspóricas. Em consonância com a Lei nº 10.639/03, as atividades dos núcleos voltam-se para a pesquisa e extensão como instrumentos de desenvolvimento projeto educacional antirracista, com o objetivo de problematizar as relações étnico-raciais no contexto brasileiro.

Cumprindo seu compromisso acadêmico e social, o Neabi do campus Camocim engaja-se nas atividades a fim de despertar nos membros (docentes e discentes) a consciência racial necessária para a efetivação de mudanças na comunidade. As atividades de extensão são de extrema relevância por seu caráter transformador, pois a interação direta com a comunidade promove o diálogo, a valorização da cultura afro-brasileira e indígena, além do fortalecimento da identidade e da equidade racial.

Dentre as ações extensionistas, destacamos o evento XII Semana de Reflexões sobre Negritude, Gênero e Raça dos Institutos Federais (SERNEGRA) que ocorreu entre os dias 16 e 18 de novembro de 2023, no campus de Maracanaú do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Com o tema “Sankofa e a (re)construção do Brasil: o fortalecimento do papel das mulheres negras nas políticas públicas”, o evento elucidou a importância das representações femininas e como o olhar para o passado se faz crucial para as ações que serão realizadas no futuro, estabelecendo isso através de discussões, apresentações culturais e oficinas.

Imbuídas da filosofia Sankofa e das referências intelectuais negras aqui referenciadas e alinhadas ao tema central do evento, esse texto foi co-construído a dez mãos de mulheres descendentes da diáspora africana. Neste trabalho, relatamos nossas experiências como participantes do SERNEGRA a partir de reflexões sobre os seguintes conceitos: ancestralidade, representatividade e pertencimento. Nossas análises enfatizam como as ações extensionistas são importantes não só para os processos de formação educacional, mas também para a construção e afirmação das subjetividades.



2. VIVÊNCIAS ANTIRRACISTAS: OLHARES SOBRE O SERNEGRA

Ancestralidade é um conceito fundamental nas culturas afro-brasileiras e indígenas, representando a conexão entre o passado, o presente e o futuro. Para pensadores como Nêgo Bispo e Conceição Evaristo, a ancestralidade é um elemento essencial da identidade, da resistência e da produção de conhecimento. Nesse sentido, Bispo (2019) argumenta que a ancestralidade é um processo contínuo de aprendizado e reconstrução. Para ele, os povos quilombolas não apenas carregam a memória de seus antepassados, mas também reinventam suas histórias a partir de uma lógica que desafia a epistemologia colonial. Segundo o autor, a “ancestralidade não é só memória, é recriação contínua do mundo a partir daquilo que os antigos nos deixaram” (Bispo, 2019, p. 42). Essa visão desafia a noção linear de história, substituindo-a por uma perspectiva em que o passado se mantém vivo no presente por meio das práticas culturais, dos saberes comunitários e das estratégias de resistência.

Por sua vez, a escritora Conceição Evaristo insere a ancestralidade no conceito de “escrevivência”, que entrelaça memória, identidade e literatura. Na citação que inaugura

esse texto e em sua obra, de modo geral, a ancestralidade se manifesta nas vozes das mulheres negras, que contam suas histórias como forma de resistência e valorização das experiências coletivas. Ela destaca: “Minha escrita não é gratuita. É uma escrevivência porque não posso fugir dos rostos que me habitam, das vozes que me antecederam e continuam falando em mim” (Evaristo, 2007, p. 49). A autora ratifica que a ancestralidade não se trata apenas de recordar, mas de dar continuidade a uma narrativa que fortalece a coletividade e a identidade negra. Assim, esse conceito é tanto um ponto de origem quanto um caminho a ser percorrido, uma maneira de honrar aqueles que vieram antes e garantir que suas histórias não sejam silenciadas.

Para nós, assim como para Oliveira (2009, p. 34), ancestralidade é uma categoria analítica e, portanto, “converte-se em conceito-chave para compreender uma epistemologia que interpreta seu próprio regime de significados a partir do território que produz seus signos de cultura”. Nossas referências territoriais também repousam sobre o continente africano e o território brasileiro africanizado, sendo



refletidas em múltiplos contextos da vida social, dentre eles no âmbito educacional.

Dessa forma, ao falarmos sobre educação, é essencial considerar o contexto social e cultural da sociedade brasileira. Em um país multicultural e com raízes históricas negras e indígenas, eventos como o SERNEGRA evidenciam a ancestralidade e a representatividade de histórias muitas vezes silenciadas. Voltado para a base educacional, o SERNEGRA simbolizou um retorno a um momento ancestral, o qual nem sempre conseguimos vivenciar diante das constantes demandas da luta antirracista. Segundo Kabengele Munanga (2009), as identidades negras se diluíram nas questões de sobrevivência devido à perda da consciência histórica. Desse modo, percebemos durante o SERNEGRA que nossas origens históricas precisam ser discutidas, especialmente para englobar os estudantes nas pautas, fazendo com que se tornem conhecedores delas e, ao mesmo tempo, se sintam representados. O tópico foi brilhantemente debatido em uma mesa redonda composta por Matilde Ribeiro, Cícera Nunes e Sandra Petit, estudiosas que explanaram com excelência a Lei nº 10.639/03, que torna obrigatório o ensino das nossas histórias brasileiras e afro-indígenas.

Como afirma Chimamanda Ngozi Adichie (2009), há um grande perigo quando nos restringimos a uma única narrativa, pois isso limita e cria estereótipos que são disseminados como verdades pela perspectiva do colonizador. Na mesma direção, Kabengele Munanga (2015) ressalta em seu artigo que o autoconhecimento é uma forma de valorização de nossas ancestralidades. No SERNEGRA, a palestra com a pauta “Educação das Relações Étnico-Raciais para a Educação Básica” trouxe essa perspectiva, ressaltando a importância da Lei nº 10.639/03, que trata da obrigatoriedade das temáticas Histórias e Culturas Afro-Brasileira nos âmbitos educacionais. Precisamos reconhecer que a história da África e dos brasileiros de ascendência africana foi ensinada de maneira distorcida, falsificada e preconceituosa comparativamente à história do continente europeu e dos brasileiros de ascendência europeia (Munanga, 2015).

Logo, em um país fruto do encontro de civilizações e culturas, estudar e repassar os conhecimentos históricos e sociais do Brasil é reivindicar narrativas que, muitas vezes, foram contadas pelo ponto de vista do colonizador. Para as palestrantes, um dos meios de resistir a essa realidade é promover a mudança da forma como a história é ensinada nas

escolas. Tais reflexões demonstram como o evento SERNEGRA foi crucial para proporcionar momentos de confronto e reafirmação de nossas múltiplas histórias e identidades.

Ainda sobre ancestralidade, a apresentação intitulada “Saías que Contam” trouxe músicas e lendas africanas, evocando a oralidade como tecnologia ancestral. A professora Sandra Petit, pesquisadora e também convidada do evento, destaca a tradição oral como parte da herança dos povos afrodiáspóricos, configurando um elemento basilar para a construção de identidades negras positivas e de uma educação antirracista aforreferenciada. Nessa perspectiva, a oralidade simboliza a resistência da memória ancestral (Petit, 2016). É por meio dela que somos capazes de relacionar passado e presente, trazendo a circularidade como fundamento para a compreensão da vida e a corporeidade como elemento central, reviver e ressignificar as histórias e saberes da cultura negra (Petit, 2016).

Beatriz Nascimento (2006) nos lembra que a educação representa um fator de pressão dos grupos marginalizados, simbolizando oportunidades de melhores condições de vida. Nesse aspecto, além da ancestralidade, representatividade e pertencimento balizaram nossas experiências. Sendo um evento

feito por e para mulheres negras, foi possível elaborar novos significados para as identidades raciais a partir das outras representações presentes nas atividades.

O evento contou com intelectuais, escritores e artistas negros que trouxeram suas experiências e produções. Ao decorrer da nossa história ocorrem diversos apagamentos da cultura negra, sejam eles na mídia, literatura e em outras áreas, o que contribuiu para a perpetuação de estereótipos e desigualdades. Bell hooks (2019) enfatiza que sermos representados importa, porque estabelece o modo com que nos vemos e como os outros nos enxergam. Para quem sempre teve sua representatividade marcada pelos estereótipos, pode ser difícil perceber o impacto dessa ausência para outros grupos. No entanto, reconhecer essa realidade e apoiar a diversidade de narrativas é essencial para a construção de uma sociedade mais equitativa.

Na perspectiva dos Estudos Culturais, as representações referem-se a sistemas linguísticos e culturais por meio dos quais os sujeitos sociais constroem significados para si mesmos e para o mundo (Silva, 2008). Na visão do autor jamaicano Stuart Hall (2008), os sistemas de representação são sistemas de significados pelos quais representamos



o mundo e a nós mesmos. Partindo de tal perspectiva, é necessário pensarmos nas representações sobre mulheres negras que são veiculadas pela sociedade e como elas afetam as construções identitárias.

Abdias do Nascimento (2017, p. 60) destaca que “o Brasil herdou de Portugal a estrutura patriarcal de família e o preço dessa herança foi pago pela mulher negra, não só durante a escravidão”. Por sua vez, autoras como Beatriz Nascimento e Lélia González alertam que, desde a década de 1970, a mulher negra brasileira é vista por lentes estereotipadas, consequência de nossa herança colonial escravocrata. Em nossa sociedade, a figura da mulher negra oscila basicamente entre as imagens da doméstica e da mulata (Nascimento, 2006; González, 2018), dois estereótipos que fixam o corpo feminino e racializado em posições de inferioridade. Enquanto a mulher branca simboliza o ideal de feminilidade, a mulher negra é atravessada pelo racismo ao ser objetificada tanto no mercado de trabalho quanto nas relações interpessoais.

Dessa forma, é negado à mulher negra o espaço da intelectualidade, pois ao ocupá-lo, essa mulher representa um corpo fora do lugar. Bell hooks (1995), em seu artigo “Intelectuais Negra”, denuncia a marginalização das mulheres

negras nos espaços acadêmicos e intelectuais. Hooks argumenta que, embora o discurso acadêmico muitas vezes exalte a diversidade e a inclusão, na prática, as intelectuais negras continuam sendo silenciadas, desvalorizadas e deslegitimadas dentro desses espaços:

*Muitas negras, entre elas eu, es-
creviam experiência de infância
em que o anseio por ler, con-
templar e falar sobre uma mais ampla
gama de ideias era desestimula-
do, considerado uma atividade
frívola ou que, absorvendo com
tanta intensidade, nos tornaria
egoístas, frias, destituídas de
sentimentos e alienadas da co-
munidade (hooks, 1995, p. 470).*

Pela perspectiva de hooks, vislumbramos uma oposição entre aceitação e tolerância, pois a intelectualidade das mulheres negras é entendida como suspeita e é deslegitimada dentro de uma lógica eurocêntrica de produção do conhecimento. A dedicação a atividades intelectuais contraria a posição de servidão imposta à mulher negra pela sociedade racista. Desse modo, a especialização profissional da mulher negra conduz a sua individualização (Nascimento, 2007).

Portanto, as representações sociais das mulheres negras são moldadas por um viés negativo, resultado do racismo e da ideologia do

branqueamento, que nega a negritude e leva à internalização dos valores da branquitude (González; Hasenbalg, 1982). Esse processo não apenas reforça a exclusão, mas também impede o sentimento de pertencimento e a construção de identidades raciais positivas.

Diante do exposto, a experiência no SERNEGRA subverteu as representações difundidas. Aqui, salientamos que os sistemas de representação são plurais e fluidos nas formações sociais (Hall, 2003). Nesse sentido, a centralidade das mulheres negras na organização do evento evidenciou a importância dessas figuras para o combate ao racismo. Sueli Carneiro (2003, p. 48) nos lembra que as mulheres negras “encontraram seu caminho de autodeterminação política, soltaram as suas vozes, brigaram por espaço e representação”, sendo fundamentais para o avanço das questões das mulheres brasileiras até a atualidade. Nessa esteira, a representatividade começa quando somos capazes de nos ver em todas as esferas da vida social. O SERNEGRA possibilitou viver, dentro de um espaço educacional, um momento fervoroso de representatividade negra feminina, com uma carga intelectual e ancestral, um espaço que conectou a política, educação, ancestralidade e pertencimento.

Durante o evento, foram apresentadas várias manifestações de grande impacto para a consolidação do discurso que permeou as apresentações, majoritariamente formadas por mulheres negras. O fortalecimento do papel das mulheres negras nas políticas públicas é fundamental. Ao colocar mulheres negras como porta-vozes de uma luta e de histórias em um país com uma estrutura machista e racista, estamos transformando nossa presença em um ato de resistência.

Participaram do evento mulheres de todas as idades, desde as mais jovens, com a já mencionada apresentação “Saías que Contam”, até a mesa composta por mulheres de sabedoria e posicionamento admiráveis, como a Dra. Sandra Petit e a Dra. Joselina da Silva. Além disso, houve a presença de oficinas enriquecedoras, como a oficina “Mulheres Negras e Escrita Criativa”, na qual foram abordadas escritoras como Audre Lorde e sua escrita excepcional. Assim, nos posicionamos, resistimos e reivindicamos um direito e espaço que, como mulheres negras, podemos possuir.

Presenças tão diversas nos lembram como a representatividade também reside no ato de ver os corpos ocupando os espaços. Dialogando com Bell Hooks (2019), reiteramos a necessidade



de transformar as imagens sobre a negritude, pois é por meio delas que seremos capazes de fazer intervenções para alterar a situação das pessoas negras. A menina negra que cresce vendo referências que se parecem com ela, entende que pode ser o que quiser, sem precisar se moldar ao padrão imposto por uma sociedade racista. Ao ocupar diferentes espaços, as mulheres negras desafiam estereótipos, rompem com a invisibilidade e reivindicam narrativas que reconhecem suas experiências e contribuições.

Na política e na educação a sub-representação de mulheres negras reflete um sistema que ainda nos vê como minoria, mesmo sendo a base que sustenta o país. Mas quando uma de nós chega lá, ela não chega sozinha, ela carrega os sonhos das que foram impedidas, das que não tiveram voz, das que morreram lutando. E a presença dessas mulheres muda o cenário: amplia debates e políticas públicas voltadas para equidade racial e de gênero, enriquece a educação e abre portas para que outras venham depois.

Nos espaços sociais, a representatividade também é um ato de resistência. Ver mulheres negras na mídia, nas artes, na ciência, na política, na educação é reafirmar que não somos apenas força de trabalho explorada, mas também

protagonistas de nossas próprias histórias. Em sua obra *Tornar-se negro*, Neusa Santos Sousa (1983) nos lembra que a construção de uma identidade negra positiva demanda o rompimento com o modelo subjetivo imposto pela branquitude, para que se possa atingir uma identidade própria. Logo, a representatividade não apenas amplia as possibilidades de identificação, mas também fortalece a autoestima e a construção de subjetividades negras autônomas.

Ser uma mulher negra em uma sociedade estruturalmente racista e patriarcal é carregar nos ombros não apenas as próprias dores, mas também as de muitas que vieram antes de nós. Desde cedo, aprendemos que os espaços de decisão não foram construídos para nos acolher, mas sim para nos excluir. Ainda assim, resistimos, ocupamos e transformamos. A representatividade negra feminina nos espaços sociais e políticos não é um mero detalhe ou um símbolo de progresso, é uma necessidade urgente.

Nessa linha de pensamento, representatividade está diretamente conectada a noção de pertencimento. Para Kabengele Munanga (2009), a construção da identidade negra também se refere a uma história compartilhada pelos grupos racializados, indo além da tomada de consciência acerca das diferenças. O



pertencimento, então, surge quando nos entendemos como parte de uma coletividade que compartilha desafios, conquistas e modos de existir no mundo. As diferentes atividades realizadas durante o SERNEGRA evidenciaram como os corpos das mulheres negras podem ocupar espaços de maneira plural, ressignificando a negritude suas vivências plurais.

Por sua vez, Neusa Santos Sousa (1983) afirma que a construção de uma identidade positiva depende de uma visão do corpo como local e fonte de vida e prazer. Entretanto, em uma cultura patriarcal dominada pela branquitude, o bem-estar não é destinado às pessoas negras (Hooks, 2019). Em uma das falas do SERNEGRA, a palestrante enfatizou a importância do bem-estar e do bem viver como forma de resistência, pois esses fatores são fundamentais para nossa humanização.

Assim como a representatividade, o pertencimento também é uma fonte de resistência. Bell Hooks (2019) argumenta que amar a negritude é um ato de resistência política que transforma nossas formas de ver e ser, dentro de um processo de afirmação e valorização das identidades negras. Ao reivindicar espaços, narrativas e vivências, o pertencimento fortalece a autoestima coletiva e possibilita a construção

de redes de apoio e solidariedade. Testemunhar como mulheres negras podem ocupar diversos espaços em todas as áreas do conhecimento desafia as estruturas de opressão que tentam nos fragmentar, reafirmando a importância de construir espaços onde a negritude seja celebrada e respeitada em sua diversidade.

Desse modo, estar no mesmo ambiente que, ex-ministra, vereadora, advogada, professoras, doutoras e pós-doutoras, ativistas, artistas, movimentos estudantis e um universo muitas vezes distante da realidade de muitas mulheres e meninas negras nos faz refletir que a representatividade não pode ser apenas simbólica. Não basta estar presente se nossas vozes continuam sendo ignoradas. É preciso garantir que nossa presença traga mudanças reais, precisamos de mais mulheres negras nos parlamentos, nos tribunais, nas direções das empresas, nas Universidades, nas escolas, e nos espaços de decisão.

Portanto, o pertencimento torna-se um ato político que subverte os discursos hegemônicos e fortalece a luta por equidade e justiça racial. Durante todo o evento do SERNEGRA, era como se estivéssemos em casa, falando de nossas mães, avós, bisavós. Pertencimento surge quando se há representatividade, principalmente em espaços



que foram negados a todas nós, e quando falamos de política e educação ainda temos um longo caminho

a percorrer, em um espaço onde aprendemos que não só combatemos racismo, mas sim racismos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS: OLHARES PARA O FUTURO

No presente capítulo, relatamos e analisamos nossas experiências na XII semana de Reflexões sobre Negritude, Gênero e Raça dos Institutos Federais (SERNEGRA). Como membros do Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas, relacionamos nossas vivências no evento com as leituras do grupo sobre antirracismo com ênfase nas discussões acerca de ancestralidade, representatividade e pertencimento.

Sendo um texto escrito por muitas mãos, este trabalho também se baseia na coletividade como um ato de resistência e reconstrução social. Cada contribuição adiciona camadas de significado, refletindo a diversidade de vivências e perspectivas que compõem um todo dinâmico e em constante transformação. Além disso, por meio da escrita coletiva ressaltamos o caráter agregador da extensão na produção de conhecimento. A colaboração entre diferentes vozes enriquece os relatos de experiência e se torna um instrumento de empoderamento, permitindo que múltiplas perspectivas sejam ouvidas e valorizadas.

Ancestralidade, representatividade e pertencimento são ideias intrinsecamente conectadas. O resgate da história reafirma as identidades e fortalece os laços comunitários, pois a ancestralidade carrega a memória e os ensinamentos daqueles que vieram antes, servindo como base para a construção da identidade individual e coletiva. A representatividade, por sua vez, garante a valorização e reconhecimento dos grupos marginalizados, tanto do ponto de vista cultural quanto político. O pertencimento nasce da afirmação das identidades raciais como ato de resistência política, gerando acolhimento e inclusão, além de agregar valores coletivos imprescindíveis para a luta antirracista.

A presença de mulheres negras em espaços de poder não é um favor, é um direito conquistado com muita luta. E cada passo que damos é também uma porta que abrimos para outras mulheres negras ocuparem os lugares que sempre nos pertenceram. Que eventos como o SERNEGRA continuem existindo e propagando que a representatividade e a história



devem continuar se fortalecendo através de nós, para que possamos levar às escolas a força e o poder da juventude negra.

Referências

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

BISPO, Nego. **Colonialismo e Quilombos**: Notas sobre epistemologia e libertação. São Paulo: n-1 edições, 2019.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: **Ashoka Empreendedores Sociais. Racismos contemporâneos** Rio de Janeiro: Takano Editora, 2003, p. 49-58.

EVARISTO, Conceição. **Escrevivências**: Memórias e narrativas de uma mulher negra. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

GONZALEZ, Lélia. **Lélia Gonzalez**: primavera para as rosas negras. São Paulo: UCPA Editora, 2018.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

HALL, Stuart. **Da Diáspora**: Identidades e Mediações Culturais. Liv Sovik (orgs.); Tradução Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HOOKS, bell. Intelectuais negras. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 454-478, 1995.

HOOKS, bell. **Olhares negros**: raça e representação. São Paulo: Elefante, 2019.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. Belo Horizonte: Editora Autêntica. 2009.



MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 62, p. 20-31, dez. 2015.

NASCIMENTO, Beatriz. A mulher negra no mercado de trabalho. *In*: RATTS, Alex. **Eu sou atlântica**: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Instituto Kuanza, 2006, p. 102-106.

NASCIMENTO, Abdias. A exploração sexual da mulher africana. *In*: NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017, p. 60-65.

OLIVEIRA, Eduardo David de. A epistemologia da ancestralidade. Revista Entrelugares – **Revista de Sociopoética e abordagens afins**. Disponível em: https://filosofiafricana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/eduardo_oliveira_epistemologia_da_ancestralidade.pdf. Acesso em 09: mar. 2025.

PETIT, Sandra Haydée. Práticas pedagógicas para a Lei nº 10.639/2003: a criação de nova abordagem de formação na perspectiva das africanidades. **Educação em Foco**, p. 657 – 684, 2016.

SILVA, Tomas Tadeu A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, T. T. (orgs.); HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 8. ed. Petrópolis: Vozes, p. 73-102, 2008.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.



***Habitus* pedagógico antirracista na licenciatura em Letras do IFCE Campus Tianguá: relato das experiências vivenciadas na disciplina História da Cultura Indígena e Afrobrasileira e no Neabi**

Rafael Lima Vieira¹

Geovana Silva Costa²

Antônia Kailane Pereira Cardoso³

Francisca Taynara Silva Carneiro⁴

Francisco Arkires Silva do Nascimento⁵

1. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará– campus Tianguá; Mestre em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); licenciado em Pedagogia pela mesma universidade; membro do Neabi/IFCE-Tianguá.
2. Licenciada em Letras Português e Inglês pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – Campus – Tianguá.
3. Licenciada em Letras Português e Inglês pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – Campus – Tianguá.
4. Licenciada em Letras Português e Inglês pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – Campus – Tianguá.
5. Licenciado em Letras Português e Inglês pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – Campus – Tianguá.

1. INTRODUÇÃO

Desde que a Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003) e a Lei nº 11.645/08 (Brasil, 2008) tornaram obrigatório o ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Indígena nas instituições de educação básica no Brasil, os cursos de formação de professores passaram a considerar aspectos técnicos para a efetivação dessas leis. Foram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004) que explicitaram quais os princípios orientadores desse ensino. Tais princípios (Brasil, 2004)⁶, colocam todos os professores em formação diante da obrigatoriedade de um ensino novo, não apenas em relação a saberes e conteúdo de ensino, mas também diante de uma nova conduta pedagógica.

Portanto, o ano de 2003 marca uma mudança na política de formação docente ao destacar, por meio dos documentos mencionados, a construção de uma identidade profissional voltada para o desenvolvimento do que denominamos, neste texto, de *habitus* pedagógico

antirracista. Segundo Bourdieu (1989; 1996), o conceito de *habitus* pode ser compreendido como um sistema de disposições incorporado que orientam a percepção, o pensamento e a ação dos indivíduos no contexto social. Dessa forma, a efetivação de práticas sociais e coletivas, como a docência, não se limita ao exercício de saberes, mas manifesta-se em comportamentos reiterados e repetitivos, os quais tendem a ser reproduzidos por sujeitos que desempenham funções sociais semelhantes.

Nessa direção, tencionamos aqui que a promulgação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 gerou um deslocamento da política de formação de professores de maneira a criar uma prática pedagógica que não seja mais uma reiteração da identidade docente passada, ou seja, uma identidade racista. Consideramos que toda a política de formação de professores até o ano de 2003 pode ser reconhecida como um movimento que viabilizava o *habitus* racista uma vez que estava marcada pelo gerenciamento daquilo que Sueli Carneiro

6. A saber: a) Consciência política e histórica da diversidade; b) Fortalecimento de identidades e direitos; c) Ações educativas de combate ao racismo e a discriminações (Brasil, 2004)



denomina dispositivo de racialidade (Carneiro, 2023)⁷.

Uma vez que atestamos os elementos estruturantes do dispositivo de racialidade nas políticas de formação de professores até o ano de 2003, ou seja, antes da promulgação daquelas leis, podemos inferir que a identidade profissional docente se fundamentava na produção de um *habitus* racista ao direcionar a construção da prática e da identidade docente com base na invisibilidade da temática étnico-racial nas instituições escolares brasileiras.

Tais leis emergiram como contraponto a esse *habitus* e propuseram uma estrutura que visava abranger todo o sistema educativo nacional, com o objetivo de minimizar os efeitos do dispositivo de racialidade. Foi justamente na consolidação de um *habitus* antirracista, dotado de características particulares, que identificamos o que denominamos de *habitus* pedagógico antirracista, termo cunhado para designar um campo específico de ação: as instituições educativas.

Cabe salientar que esse *habitus* pedagógico antirracista se amplia para além daquelas instituições educativas que as leis citadas primeiramente estipularam. O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2013) coloca em evidência que todo o sistema educacional brasileiro tem responsabilidades e atribuições nessa seara: governos federal, estadual e municipal, no que diz respeito às atribuições dos sistemas de ensino; redes particulares e redes públicas, assim como as instituições de ensino superior; além das instituições de nível básico, únicas citadas nas leis já referidas, no que diz respeito às instituições de ensino.

É nessa direção que nosso relato se encaminha, ao mostrar algumas ações empreendidas na formação de professores, numa instituição que oferta cursos de nível básico e nível superior no âmbito federal – Instituto Federal do Ceará (IFCE),

7. Sueli Carneiro (2023) define o *dispositivo de racialidade* como um mecanismo que organiza e controla a vida social a partir de aspectos étnico-raciais, moldando comportamentos e identidades. Caracteriza-se pelo mito da democracia racial, pela criminalização da negritude, pelo epistemicídio do saber afro-brasileiro, pela representação estereotipada e pejorativa do negro, pela ausência de políticas de reparação histórica e pela invisibilização do debate étnico-racial – traço marcante da formação docente pré-2003.

campus Tianguá) e que se esforçam em dar respostas ao debate empreendido até aqui, de maneira que podem ser atestadas como ações com grande capacidade de formação de um *habitus* pedagógico antirracista.

Assim, detivemo-nos em relatar as experiências de aprendizagem mútua de um professor e três estudantes do curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês do IFCE, campus Tianguá. Trata-se de atividades de natureza teórica e prática, vinculadas aos pilares do ensino e da extensão, mobilizadas por meio da disciplina História da Cultura Indígena e Afro-Brasileira e do

Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabi) desse campus. Essas atividades foram desenvolvidas entre os anos de 2023 e 2025.

Cada um dos autores relata a si mesmo no interior de uma experiência específica em que desenvolve sua formação docente a partir de questões étnico-raciais. Desse modo, as experiências relatadas serão vistas em sua face interrelacional, uma vez que colocam em diálogo disciplinas, ações práticas, programas e projetos aparentemente sem nenhum vínculo formal, mas conectados pela dialogicidade que a temática possibilita.

2. RELATOS

2.1 **Relato de experiência 1:** **disciplina História da Cultura** **Indígena e Afro-brasileira**

Aqui, temos o objetivo de apresentar a experiência vivenciada na disciplina de História e Cultura Indígena e Afrobrasileira. A iniciativa de abordar esse tema surgiu a partir da leitura de textos direcionados pelo professor baseados na Lei nº 10.639/2003 e na Lei nº 11.645/2008, as quais estabelecem a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Afrobrasileira e Indígena nos sistemas de ensino.

Aprovada em 2003, a Lei nº 10.639/2003 promove alterações na Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Essa lei torna obrigatória a inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” no currículo oficial da rede de ensino. De acordo com o Artigo 1º da referida legislação, o conteúdo programático das instituições de ensino deve contemplar a luta histórica dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o processo de formação da sociedade nacional, com o propósito de resgatar e valorizar



as contribuições fundamentais do povo negro nas esferas social, econômica e política da história do país.

Com o intuito de promover uma sociedade mais justa e igualitária, a Lei nº 10.639/2003 foi ampliada pela Lei nº 11.645/2008. Essa última estabelece a obrigatoriedade do ensino da História da África, das culturas afro-brasileira e indígena nos currículos do ensino fundamental e médio, com o objetivo de resgatar historicamente as contribuições dos povos negro e indígena na construção e formação da sociedade brasileira. Diante dos desafios contemporâneos, torna-se indubitavelmente relevante inserir tais temas na formação docente no Brasil, pois, por meio da educação, é possível desenvolver voz, conhecimento e pensamento crítico para discutir com profundidade e buscar avanços para grupos historicamente marginalizados.

A disciplina proporcionou o estudo aprofundado da história, dos costumes, das crenças, das tradições, da organização sociopolítica, das lutas e dos desafios enfrentados pelos povos indígenas ao longo dos séculos. Essa abordagem permitiu compreender a relevância de valorizar e respeitar as culturas indígena e afro-brasileira como elementos constitutivos da identidade nacional brasileira.

Além disso, o acesso a materiais bibliográficos e audiovisuais diversificados que abordam as temáticas indígena e afro-brasileira sob perspectivas críticas contribuiu para reflexões sobre estereótipos e preconceitos ainda enraizados na sociedade contemporânea. Por meio desses recursos pedagógicos, foi possível reconhecer a diversidade cultural indígena e desconstruir visões estereotipadas historicamente associadas a esses povos, confrontando discursos hegemônicos que perpetuam marginalizações

Na disciplina, foram conduzidos seminários nos quais a turma foi organizada em duplas, cabendo a cada uma a análise de textos específicos para posterior apresentação de suas interpretações e das contribuições teóricas dos autores. Adicionalmente, o docente dividiu a turma em dois grandes grupos: um responsável por temas indígenas e outro por temas afro-brasileiros, estratégia pedagógica que permitiu um aprofundamento crítico das temáticas

O primeiro texto discutido foi *As Veias Abertas da América Latina*, de Eduardo Galeano. A obra expõe as condições sociais de indivíduos negros e indígenas latino-americanos, submetidos historicamente a regimes de trabalho brutais. Eduardo Galeano articula uma crítica

contundente ao sistema capitalista, caracterizado pela acumulação desigual de riquezas – herança direta do colonialismo – e denuncia práticas como a escravização de indígenas, exemplificada pelo episódio em que Cristóvão Colombo comercializou povos originários, muitos dos quais faleceram em condições desumanas.

Um dado novo que nasceu do estudo desse texto foi a perspectiva da Espanha durante a era da expansão imperial europeia, onde os reis católicos exerciam uma grande hegemonia, especialmente na Espanha, local no qual ocorria a terrível Santa Inquisição. Resgatando um trecho do livro, esse país é comparado a um pássaro que mastiga e tritura para distribuir aos outros órgãos, restando apenas um gosto fugaz ou as partículas que, por acaso, aderem aos seus dentes.

Em outro momento da disciplina, analisou-se a *Pedagogia do Bem-Viver*, conceito desenvolvido por Daniel Munduruku, com base em uma entrevista disponível no

YouTube⁸ e em material bibliográfico⁹. Munduruku afirma que os povos indígenas representam “a última fronteira de resistência que o capitalismo brasileiro ainda não conseguiu superar”. Em sua fala, o autor ressalta a importância de desconstruir estereótipos por meio da literatura indígena, destacando o potencial transformador da juventude indígena. Além disso, defende uma reformulação radical na educação infantil, argumentando que só assim será possível construir um futuro mais justo. Munduruku critica ainda o desconhecimento estrutural do Brasil sobre seus próprios povos originários, apontando para a necessidade de reconhecimento e valorização de suas epistemologias.

A *Pedagogia do Bem Viver* fundamenta-se na concepção indígena de integração entre sociedade e território, compreendendo as populações originárias como parte indissociável da terra. Nessa perspectiva, o tempo é interpretado a partir de uma relação dialética entre passado e presente: o primeiro atua como repositório de memória coletiva,

8. **Dia dos Povos Indígenas:** Entrevista com Daniel Munduruku. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QqKGXoOQo9E>. Acesso em: 25 mar. 2025.

9. **Daniel Munduruku: “Os povos indígenas são a última reserva moral dentro desse sistema”:** Entrevista com Daniel Munduruku. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/10/17/daniel-munduruku-os-povos-indigenas-sao-a-ultima-reserva-moral-dentro-desse-sistema/>. Acesso em: 25 mar. 2025.



definindo identidades, origens e propósitos existenciais; o segundo é espaço de vivência prática desses saberes, por meio de uma contínua transmissão intergeracional.

Essa abordagem contrasta radicalmente com a lógica capitalista. As sociedades indígenas, ao priorizarem a repartição equitativa de recursos, o coletivismo e a gestão comunal do território, constituem exemplos concretos de organização social não alinhada à propriedade privada ou à acumulação individual – pilares do sistema capitalista. Embora o Brasil jamais tenha experimentado projetos políticos socialistas ou comunistas consolidados, as comunidades indígenas mantêm, há séculos, práticas de cooperação e sustentabilidade que desafiam estruturas hegemônicas. Suas epistemologias, baseadas no bem comum e na harmonia com o ambiente, demonstram que é possível construir modelos alternativos ao individualismo moderno, sem necessidade de teorizações abstratas. Daniel afirma que os povos indígenas não foram corrompidos pelo capitalismo pois são os únicos que vivem em um real comunismo.

É possível, ainda, destacar que as religiões indígenas fundamentam-se nas crenças e tradições dos povos originários que habitam o território brasileiro há milênios. Tais religiões

articulam-se intrinsecamente com a natureza e o sagrado, enfatizando a interdependência entre seres humanos e o ambiente que os circunda. Nessas cosmovisões, as divindades são compreendidas como entidades que regem elementos naturais, como sol, lua, rios e florestas, estabelecendo uma relação de equilíbrio e harmonia com tais forças. Essa resistência cultural, marcada pela perpetuação de práticas religiosas ancestrais, permitiu aos estudantes refletirem criticamente sobre temas centrais à existência dos povos indígenas, bem como sobre os preconceitos estruturais enfrentados por essas comunidades.

Uma outra obra estudada e apresentada foi *Ideias para adiar o fim do mundo*, de Ailton Krenak, reconhecido ativista, ambientalista, escritor e líder indígena. O livro, estruturado em duas palestras do autor, combina reflexões pessoais e críticas sociais. Na primeira palestra, realizada em Portugal, Krenak tece comentários irônicos sobre a sociedade capitalista, apontando paralelos entre os problemas enfrentados pelo antigo império colonizador e os desafios vividos pelos povos indígenas no Brasil. A obra também resgata memórias da aldeia Krenak, localizada no Vale do Rio Doce, região marcada por sua beleza natural, mas profundamente afetada pela

extração mineral e pela expansão agrícola predatória. Através de sua escrita envolvente, Krenak convida o leitor a repensar a relação entre humanidade e natureza.

A obra descreve a percepção indígena sobre questões contemporâneas e critica conceitos e práticas preconceituosas, assim como faz referência ao trabalho de intelectuais e líderes religiosos indígenas, além do papel das universidades e de organizações na reparação de injustiças e no respeito à autonomia dos povos originários. O enredo gira em torno da autodestruição humana causada pela globalização desenfreada, que leva ao desmatamento e à degradação da natureza. Antigamente, a terra era vista como uma mãe provedora, mas hoje a humanidade a destrói com guerras e exploração. O autor destaca a resistência dos indígenas, mas questiona como os brancos sobreviverão, já que não possuem a mesma resiliência genética. A obra também denuncia a exploração das terras indígenas pelo garimpo e pela mineração, agravando a desigualdade e colocando em risco a sobrevivência dessas comunidades.

Outro texto discutido foi o capítulo “Reações étnicas diferenciadas” de *Os índios e a civilização* de autoria de Darcy Ribeiro, que analisa a transfiguração étnica entre

culturas tribais e a cultura nacional, enfatizando a interação entre sistemas simbólicos, fatores ecológicos, biológicos e socioeconômicos. O autor destaca que, embora agentes civilizatórios promovam a assimilação, a consciência indígena mantém sua autenticidade ao refletir as experiências coletivas. Contudo, o contato forçado com a sociedade dominante impõe uma mentalidade conformista, levando os indígenas a redefinirem mitos e valores para adaptar-se a uma realidade alienante. Ribeiro critica a violência desse processo, que resulta na absorção de imagens negativas sobre a própria cultura, na “destribalização” e em conflitos identitários.

Além da análise de textos acadêmicos, o docente incluiu em sua metodologia pesquisas sobre influenciadores indígenas e afro-brasileiros, ampliando o repertório crítico dos discentes. O engajamento dos estudantes foi notável: a maioria desconhecia a maior parte desses perfis e, após o estudo, demonstrou a intenção de incluir tais referências em suas futuras práticas pedagógicas na educação básica, além de promover sua visibilidade em contextos educativos.

Tais atividades revelaram-se fundamentais para a formação dos licenciandos, consolidando uma base teórica e prática que lhes permitirá



abordar as temáticas étnico-raciais com propriedade em sala de aula. Paralelamente, o professor destacava a carência de profissionais qualificados para atuar nessa área, tanto na educação básica quanto superior, enfatizando a necessidade de investimento em formação continuada. Nesse sentido, incentivava os alunos a prosseguirem com pós-graduações (mestrado e doutorado), visando à formação de educadores não apenas tecnicamente preparados, mas também comprometidos com a responsabilidade social inerente à docência.

2.2 Relato de experiência 2: **Disciplina História da Cultura Indígena e Afro-brasileira**

Durante o mês de outubro de 2024 até março de 2025, no 4º semestre do curso de licenciatura em Letras Português/Inglês, do IFCE, campus Tianguá, foi ministrada a disciplina História da Cultura Indígena e Afrobrasileira, com a carga-horária total de 40h.

A disciplina foi estruturada em uma divisão metodológica clara. Na primeira aula, ocorreu a apresentação do programa, incluindo cronograma, objetivos, proposta didático-pedagógica e critérios avaliativos, seguida de uma discussão crítica sobre as leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 – marcos legais que

instituíram a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos da educação básica brasileira. Essa abordagem inicial visou contextualizar as diretrizes políticas que norteiam a disciplina, destacando seu compromisso com a descolonização dos saberes escolares.

Em uma aula subsequente, realizada após o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) – que naquele ano abordou os “Desafios para a valorização da herança africana no Brasil” –, o docente introduziu o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Como estratégia avaliativa, propôs a realização de seminários lúdicos, metodologia que simula situações reais do cotidiano profissional, exigindo, dos discentes, pesquisa aprofundada, elaboração criativa e apresentação de resultados sobre temas pré-definidos. Cada seminário, com duração média de duas horas, combinou exposição teórica e atividades práticas, integrando reflexão crítica e imersão nas temáticas étnico-raciais.

A disciplina foi estruturada em uma sequência de seminários temáticos, cada um abordando aspectos específicos das culturas afro-indígenas e propondo atividades práticas para imersão nos temas. O primeiro

seminário tratou da presença de influenciadores afro-indígenas nas redes sociais, analisando a escassa visibilidade desses perfis no meio digital. Após apresentar exemplos e discutir as razões desse desconhecimento, o grupo conduziu uma dinâmica em que a turma se dividiu em três equipes para criar roupas, colagens e músicas inspiradas na temática, promovendo reflexões sobre representatividade e produção cultural.

Em seguida, o segundo seminário explorou o vocabulário afro-indígena (AVE-*African American Vernacular English*), destacando a origem, o significado e a influência desses termos na língua portuguesa contemporânea. A exposição incluiu exemplos de palavras de origem indígena e africana, enfatizando sua importância para a construção identitária. Como atividade prática, os alunos improvisaram peças teatrais utilizando termos apresentados e criaram colagens visuais que relacionavam imagens a palavras específicas, reforçando a conexão entre linguagem e cultura.

Posteriormente, o terceiro seminário discutiu etnias, tribos e comunidades afro-indígenas, diferenciando conceitos e apresentando costumes de povos contemporâneos por meio de contos e exemplos locais. A culminância foi uma

gincana com brincadeiras tradicionais, como o “Cabo de Guerra” (de origem africana) e “Mar e Terra” (indígena), visando vivenciar práticas culturais.

O quarto seminário focou no vestuário, estética e arte afro-indígena, expondo trabalhos de estilistas renomados e analisando a circulação dessa estética na sociedade. Os participantes criaram designs de roupas com símbolos culturais e produziram esculturas em argila inspiradas em grafismos indígenas, integrando teoria e prática artística.

Na sequência, o quinto seminário abordou literatura e filosofia afro-indígena, apresentando clássicos literários e autores representativos. A discussão crítica sobre a circulação e aceitação dessas obras foi complementada por um jogo de dominó temático, em que os alunos relacionaram obras a seus autores, e pela reescrita criativa de um conto indígena, estimulando a apropriação crítica do conteúdo.

O sexto seminário dedicou-se à mitologia e religiosidade afro-indígena, explorando crenças, rituais e influências religiosas. Após a exposição, os alunos confeccionaram amuletos e desenhos simbólicos, conectando-se às espiritualidades apresentadas.



Por último, o sétimo seminário tratou da alimentação afro-indígena, analisando pratos tradicionais, adaptações históricas e heranças culinárias. A atividade prática combinou a criação de cartazes ilustrados com receitas e uma degustação de comidas como a mandioca, aproximando os alunos das tradições gastronômicas.

Finalizados os seminários, a disciplina avançou para a análise individual de livros didáticos de língua portuguesa, ainda em uso, com o objetivo de identificar como comunidades afro-indígenas são representadas nesses materiais. Essa etapa consolidou a reflexão crítica sobre a inclusão (ou ausência) de narrativas étnico-raciais nos recursos pedagógicos formais.

A segunda etapa da disciplina iniciou-se com a divisão dos textos para a apresentação individual em um seminário didático (uma atividade pedagógica que visa promover a troca de conhecimentos e experiências entre os alunos, de forma a aprofundar o aprendizado sobre determinado tema). O professor da disciplina fez a escolha das obras, dos textos e dos autores, e sorteou-os entre os alunos. As próximas aulas seguiram com as apresentações com cerca de 30 minutos de duração cada.

O primeiro eixo de textos foi definido como sendo de textos clássicos modernos, pois figuram como basilares para o debate étnico-racial em qualquer área do conhecimento. Entre eles apareceram: de Eduardo Galeano, *As veias abertas da América latina*, que traz a relação entre o subdesenvolvimento latino-americano com a perda de recursos gerada pela inserção internacional a qual foi subordinada a região; de Frantz Fanon, *Peles negras, máscaras brancas*, apresentando mecanismos usados pelas sociedades colonialistas para a interiorização de uma inferioridade associada à cor da pele; de Milton Santos, *As exclusões da globalização, os pobres e os negros* e *Ser negro no Brasil hoje: Ética enviesada da sociedade branca desvia enfrentamento do problema negro*, mostrando dificuldades enfrentadas pela população negra num contexto de mundo pós-globalizado; de Clóvis Moura, *Sociologia do negro brasileiro*, com a importância de reconhecer o racismo como uma importante forma de opressão e exclusão em uma sociedade como a brasileira; de Silvio Almeida, *Racismo estrutural*, com a apresentação de dados estatísticos e a discussão sobre como o racismo está na cultura social, política e econômica da sociedade brasileira; de Djamilla Ribeiro, *O que é lugar de fala?* numa discussão sobre como

lugar de fala se tornou um objeto de disputas antagônicas.

O segundo eixo de textos foi nomeado a partir da especificidade indígena, colocando em evidência autores que trazem contribuições da cultura e da filosofia ancestral. Nesse momento tivemos: Ailton Krenak, *Ideais para adiar o fim do mundo* e *O amanhã não está à venda*, crítica da separação entre humanidade e natureza, urgência de reflexão e mudança; Daniel Munduruku, *Pedagogia do Bem viver*, necessidade de garantir uma vida digna aos povos indígenas, com condições humanas e inerentes a todo ser humano, necessidade de união e não de divisão; Darcy Ribeiro, *Os índios e a civilização*, desestruturação das comunidades indígenas através da desapropriação, influência de outras culturas, tomada de terra e catequização cristã.

O terceiro eixo de textos foi estabelecido a partir da origem geográfica. Aqui tivemos autores e autoras negros de origem prioritariamente, mas não exclusivamente africana. Podemos citar entre eles: Sobonfú Somé, *O espírito da intimidade*, afirmação que a espiritualidade está diretamente ligada às questões sentimentais, e a essas questões se deve dar a devida atenção para se manter a saúde e o bem-estar das relações; Achille Mbembe,

Necropolítica, o uso do poder para determinar como algumas pessoas podem viver e como outras pessoas podem morrer, política de morte; Chimamanda Ngozi Adichie, *O perigo de uma história única*, como a generalização de uma cultura e de um povo pode criar estereótipos e impedir a compreensão verdadeira, causante preconceitos e desumanização; George James, *Legado roubado*, crítica sobre como os gregos construíram a chamada “História da filosofia”, e a possibilidade de terem “roubado” esse legado dos egípcios.

O quarto e último eixo de textos trouxe ao debate temas contemporâneos que dialogam com áreas diversas como a arte, a filosofia, o feminismo e a política. Listamos alguns: Nei Lopes, *Filosofias africanas*, pensamento africano a partir de conceitos filosóficos, cosmologia e tradições, uma face não eurocêntrica da filosofia e seus conceitos; Lilia Moritz Schwarcz, *Imagens da branquitude*, outra face da escravidão de mulheres negras sobre o título de “amas de leite”, desumanização disfarçada de afeto; Sueli Carneiro: *Dispositivo de racialidade*, determinação de quem deve viver e quem deve morrer, mecanismos para a morte da negritude e manutenção da vida da branquitude; Lélia Gonzalez, *Por um feminismo afro-latino-americano*, a necessidade



um feminismo que alcance todas as faces da opressão, a mulher negra como vítima de tripla opressão (gênero, raça e classe).

Desse modo, pode-se afirmar que a disciplina História da Cultura Indígena e Afrobrasileira foi de extrema importância para o crescimento acadêmico e pessoal dos alunos. Ao longo do curso, eles tiveram a oportunidade de ampliar seus conhecimentos sobre temas fundamentais, como as questões étnico-raciais, a valorização das culturas afro-indígenas e a luta contra o racismo estrutural, tópicos essenciais para a formação de um educador e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

O trabalho do professor foi crucial, pois ele ministrou o conteúdo de forma clara e acessível e incentivou uma reflexão crítica por meio de atividades práticas, seminários e discussões em sala de aula. A metodologia adotada, com a abordagem dos temas a partir de diferentes perspectivas, como a história, a arte, a filosofia e a literatura, tornou o aprendizado mais dinâmico e profundo. A orientação do professor, sempre engajada e comprometida com a descolonização dos saberes, proporcionou uma vivência rica e transformadora, tanto no campo do conhecimento quanto na prática pedagógica, reforçando a importância

de abordar essas questões nas escolas e na formação de futuros educadores.

2.3 Relato de experiência 3: Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (Neabi)

Por meio desse relato vamos descrever as principais experiências vivenciadas por meio da monitoria do Neabi, as experiências que serão relatadas ocorreram durante dois momentos: i) o evento em alusão ao “Novembro Negro”, denominado Primeira Jornada de Ações Extensionistas do IFCE, que aconteceu nos dias 16, 17 e 18 de novembro de 2022 e ii) as atividades em alusão ao “Dia da Consciência Negra”, denominadas “Cine NEABI”, que ocorreram nos dias 15, 17 e 19 de maio de 2023, trazendo uma reflexão sobre o dia 13 de maio e a abolição inconclusa.

O movimento negro definiu o dia 20 de novembro como data simbólica para representar a luta do povo negro, por corresponder ao dia da morte de Zumbi dos Palmares, último líder do Quilombo dos Palmares, maior refúgio de resistência negra no período colonial. Homenageá-lo tornou-se uma forma de honrar sua trajetória e todas as pessoas que resistiram e resistem, até hoje, dedicando suas vidas à busca por

liberdade. Assim, o 20 de novembro, instituído como “Dia da Consciência Negra”, representa, para a comunidade negra, um marco de luta, resistência e empoderamento.

Além disso, o dia 20 de novembro consolida-se como contraponto crítico ao 13 de maio, expondo não apenas a abolição incompleta da escravidão, mas também a persistência de estruturas racistas na sociedade brasileira. Em alusão a essa importância, o IFCE, campus Tianguá promoveu, em novembro de 2022, a Primeira Jornada de Ações Extensionistas do Campus: “Novembro Negro”, realizada nos dias 16, 17 e 18 daquele mês. O evento integrou palestras, diálogos e oficinas, oferecendo espaço para debates e elaboração de propostas voltadas ao fortalecimento da comunidade negra e à sensibilização de participantes interessados na temática.

No dia 16 de novembro de 2022, às 10h, teve início a programação com a mesa de abertura “Desafios para uma educação antirracista: das raízes históricas às conquistas legais”, conduzida pela professora Shirlene Coelho. O debate destacou a educação antirracista como elemento central para a construção de uma sociedade equitativa, enfatizando seu potencial no enfrentamento à exclusão escolar e na garantia de direitos educacionais

universais. Às 14h, a professora Elizabeth da Silva Macena ministrou a palestra “A representatividade de pessoas negras na literatura”, promovendo reflexões críticas sobre a representação da negritude na produção literária e ampliando a compreensão de docentes e discentes sobre estereótipos e invisibilização.

No dia 17 de novembro de 2022, realizou-se o diálogo “Cultura, história e literatura afro-brasileira e indígena no curso de Letras do IFCE Tianguá”, com exposições dos professores Roberto Silva Júnior e Antonio Soares da Silva Júnior. O momento permitiu um aprofundamento histórico sobre as raízes culturais indígenas e africanas, contribuindo para a compreensão da formação social brasileira. Além disso, abordou-se o racismo estrutural no Brasil, a necessidade de valorização dos saberes tradicionais e a urgência de políticas de proteção aos povos indígenas, reforçando o papel da academia na desconstrução de opressões.

No dia 18/11/22, finalizamos o evento com uma oficina sobre “Literatura antirracista” conduzida pelo professor Rafael Vieira e a discente Taynara Carneiro. Essa oficina foi um momento de interação, discussão e aprendizados sobre a importância de uma literatura que ajude o leitor a vivenciar situações



que ocorrem no cotidiano da pessoa negra, como inserir no ensino obras literárias que tenham personagens negros, a fim de promover desde a infância uma educação antirracista. Além disso, tivemos a reflexão sobre como a representatividade negra nos livros infantis permite que as crianças tenham contato com um mundo mais realista.

Diante das ações em alusão ao 20 de novembro, essa atividade de extensão promoveu uma reflexão sobre as questões étnico-raciais, contribuindo significativamente para a formação de servidores, estudantes e público externo. Outra data de grande relevância para a comunidade negra é o dia 13 de maio, que marca oficialmente a abolição da escravidão no Brasil. Assinada pela princesa Isabel em 1888, a Lei Áurea concedeu, aos escravizados, o direito à liberdade e pôs fim ao sistema escravista no país. No entanto, a realidade foi diferente: muitos libertos foram abandonados, sem qualquer assistência, e acabaram se reunindo em quilombos para lutar por sua sobrevivência.

Para lembrar essa data e promover discussões sobre o tema, o Neabi, em parceria com o IFCE, campus Tianguá, realizou no campus o Cine Debate NEABI, que ocorreu nos dias 15, 17 e 19 de maio de 2023. Durante o evento, foi exibido

o curta-metragem *Negro Lá, Negro Cá*, seguido de um debate sobre a obra e temas sensíveis à população negra. A programação de três dias contou com sessões o dia inteiro, permitindo que discentes, docentes e demais interessados participassem ativamente da ação.

A ação teve início no dia 15 de maio de 2023, no turno da manhã, sob a coordenação de membros do núcleo, a professora Maria Aparecida Munhoz de Omena, o professor Rafael Vieira e o aluno Lucas Carvalho. No segundo dia, a sessão ocorreu no turno da noite, sendo supervisionada pelos professores Francisco Jânio Cavalcante, Roberto da Silva Junior, Rafael Vieira, além da servidora Maria de Jesus do Nascimento e do discente Lucas Carvalho. No último dia, a atividade aconteceu no turno da tarde, sob a direção dos professores Antonio Soares da Silva Júnior, Antônio José Albuquerque de Araújo Filho e Rafael Lima Vieira.

Após a exibição do curta-metragem em cada sessão, houve momentos de discussão e reflexão, permitindo que alunos e docentes abordassem a temática evidenciada no filme. Em conclusão, o Cine Debate NEABI proporcionou aos participantes o acesso a obras cinematográficas, abriu espaço para a participação ativa de alunos e servidores



do campus, abordou questões relevantes para a comunidade negra e

incentivou um debate crítico sobre as questões étnico-raciais.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre as experiências relatadas, a disciplina História da Cultura Indígena e Afro-brasileira possui uma significativa relevância para a formação docente, uma vez que oportuniza o acesso a conhecimentos sobre questões étnico-raciais de maneira a quebrar estereótipos, dar visibilidade e importância à temática, observar o contexto social desfavorável às populações indígena e negra no Brasil, resgatar a sua produção intelectual e literária e tratar da importância das políticas de reparação étnico-racial no país.

Também pode-se dizer que as ações desenvolvidas no âmbito da extensão a partir das atividades do Neabi possibilitaram o fortalecimento das identidades indígena e negra não apenas nos integrantes do núcleo, mas em todas as pessoas que participaram dessas atividades, sejam membros da comunidades discente/docente do IFCE ou os membros externos à instituição.

Se, por um lado, reconhecemos as atividades baseadas no pilar do

ensino como fundamentais para a consolidação de uma identidade docente que podemos chamar antirracista, também as atividades de extensão mobilizaram saberes e aprendizagens mútuas entre professores, estudantes, técnicos educacionais e comunidade externa, nas quais os limites do ensinar e do aprender eram tênues e os sujeitos ensinantes descentrados, afirmando a perspectiva freireana de que “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2011).

Todos esses aspectos citados, atestados a partir de nossos relatos de experiência apontam que a formação de professores do curso de licenciatura em Letras do IFCE, campus Tianguá desenvolveu em nós, aprendentes e ensinantes, o *habitus* pedagógico antirracista, fundamental ao mundo que se anuncia, de superação do racismo e das desigualdades raciais.



Referências

BRASIL. **Lei n. 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’. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 24 mar. 2025.

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

BRASIL. **Lei n. 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 24 mar. 2025.

BRASIL. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SECADI, 2013.

BOURDIEU, Pierre. Agênese dos conceitos de *habitus* e de campo. In: BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, p. 59-73. 1989.

BOURDIEU, Pierre. A força da representação. In: BOURDIEU, P. **A economia das trocas linguísticas**: o que falar quer dizer. São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo, p. 107-116. 1996.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50 ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

Miolagem: uma prática educativa ancestral

Anastácio Ferreira de Oliveira¹
Wiron de Araújo Holanda²
Rayany Gonçalves Pereira³
Iziane Silvestre Nobre⁴

-
1. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – Campus Iguatu. É mestre em Teologia da Práxis Cristã com graduação em Filosofia e Teologia. Atualmente, atua na vice-coordenação do NEABI – Campus Iguatu.
 2. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – Campus Iguatu. Graduado em Letras pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras do campus Iguatu – FECLI. Mestre em Educação Profissional e Tecnológica. Compõe o GPEL e o NEABI como membro.
 3. Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará. Graduada em História e em Pedagogia. Atualmente compõe o NEABI.
 4. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – Campus Iguatu. Doutora e mestre em Educação. Graduada em Pedagogia. Atualmente coordena o NEABI – Campus Iguatu e coordena a linha de pesquisa: práxis, movimentos sociais e formação humana do LEPPEN.

1. INTRODUÇÃO

No dia vinte de outubro de 2023, realizamos o I Encontro dos Neabis da região V, composto pelos campi Crato, Cedro, Tabuleiro, Iguatu, Acopiara e Limoeiro. O encontro ocorreu na cidade de Iguatu e contou com a participação de pessoas que constroem o movimento negro no cotidiano, servindo, inclusive, para estreitar nossa relação com o Terreiro das Pretas, localizado no município do Crato.

Devido ao apagamento histórico sofrido pelas populações negras ao longo de sua trajetória, decidimos incorporar, às práticas educativas do Neabi, a “miolagem” que, segundo Carvalho e Carvalho (2022), é uma tecnologia ancestral que dá voz aos sujeitos invisibilizados, remetendo-nos ao princípio da oralidade, marca substancial das práticas educativas ancestrais das comunidades indígenas e quilombolas.

O referido princípio objetiva a realização de um ato comunicativo no qual se percebe a troca de mensagens verbais que, para Jakobson (1970), constitui um dos três níveis distintos em que a comunicação é operacionalizada, independentemente do tipo de sociedade. Esse linguista russo foi um dos principais teóricos da comunicação e da

linguagem, propondo a análise do processo comunicativo a partir dos seguintes elementos: emissor (quem elabora a mensagem), receptor (a quem a mensagem é dirigida), mensagem (o texto verbal ou não verbal), canal (o veículo condutor), código (a língua) e referente (o contexto).

Nessa perspectiva, é possível perceber, na realização da “miolagem”, uma fluidez na ação de comunicar, pois emissor e receptor estão próximos espacialmente, facilitando, dessa maneira, a interação entre eles. É também por meio dessa organização que cada participante, sequencialmente, interage com o interlocutor próximo. Este, por sua vez, após refletir sobre o que lhe foi dito, passa de receptor a emissor, dirigindo sua declaração àquele que, inicialmente emissor, torna-se receptor.

Nessa dinâmica, as pessoas constroem solidariamente momentos preciosos de reflexão sobre conhecimentos que contribuem para a formação de sujeitos críticos, confirmando, assim, o pensamento de Freire (1980), que defende que a validação de toda ação promotora da educação necessita, indispensavelmente, ser precedida por uma reflexão sobre o ser humano e por uma análise concreta do meio de vida do indivíduo concreto a quem



se pretende auxiliar em seu processo educativo.

O pensamento freiriano permite uma reflexão bastante ampla sobre o ato de ensinar ao observarmos que:

Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação é próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico. O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo. [...] Pensar certo implica a existência de sujeitos que pensam mediados por objeto ou objetos sobre que incide o próprio pensar dos sujeitos. Pensar certo não é que – fazer de quem se isola, de quem se “aconchega” a si mesmo na solidão, mas um ato comunicante. Não há por isso mesmo pensar sem entendimento e o entendimento, do ponto de vista do pensar certo,

não é transferido, mas co-participado. Se, do ângulo da gramática, o verbo entender é transitivo no que concerne à “sintaxe” do pensar certo ele é um verbo cujo sujeito é sempre co-partícipe de outro. Todo entendimento, se não se acha “trabalhado” mecanicistamente, se não vem sendo submetido aos “cuidados” alienadores de um tipo especial e cada vez mais ameaçadoramente comum de mente que venho chamando “burocratizada”, implica, necessariamente, comunicabilidade (Freire, 1996, p. 17).

O Neabi, como um grupo de estudos e, consequentemente, espaço fomentador de educação, também tem o objetivo de estimular e dar visibilidade às comunidades historicamente invisibilizadas como resultado do racismo estrutural (Almeida, 2019). Por essa razão, decidimos iniciar este capítulo dando voz às sujeitas que constroem o Movimento Negro do Cariri e que incorporam a “miolagem” como uma práxis educativa em nossas práticas cotidianas.

2. A ARTE DE MIOLAR: A EXPERIÊNCIA DO TERREIRO DAS PRETAS

Esta seção é uma compreensão da experiência da “miolagem” enquanto ferramenta metodológica-pedagógica e tem como base a

vivência realizada no Terreiro das Pretas, situado na cidade do Crato, narrada por Verônica Carvalho e Valéria Carvalho no capítulo Vozes

Ancestrais, no livro *Desnaturada: cultura e natureza*, organizado por Ailton Krenak e Fabiano Piúba, publicado pela Secult-CE em 2022.

Verônica e Valéria são irmãs, moradoras do Cariri e fundadoras do Grupo de Valorização Negra do Cariri (Grunec). Elas são descendentes do povo Quilombola Saco dos Cansação, em Araripina, interior de Pernambuco, e vieram morar no Ceará, mais precisamente na zona rural do Crato, próximo a uma aldeia e decidiram ocupar aquele lugar, dando-lhe o nome de “Terreiro Encantado das Pretas”.

Elas destacam que:

Nós fizemos um levante em nosso terreiro. Terreiro vem de terra, terra que forja nossa identidade e nos conecta com o ambiente, o nosso espaço: a terra, a água, o ar e as pessoas que aqui estão, tudo isso é Natureza. A nossa caminhada foi vivenciada pelo quilombamento, tanto familiar quanto para além do familiar (Carvalho; Carvalho, 2022, p. 118).

É importante sublinhar o cuidado que elas têm com a terra, estabelecendo com ela uma relação de identidade. A terra é o sagrado. A partir da terra, o cuidado com a natureza, estabelece-se uma relação com os demais seres. Os outros seres fazem parte da família, mas essa relação transcende o núcleo

familiar, principalmente se considerarmos a vivência colocada pelo quilombamento, quando negros e não negros criam um sentimento de pertencimento em relação àquela comunidade.

Na compreensão das irmãs, o que se entende por roda de conversa é, para elas, “miolagem”, “miolar”, “conversar miolo de pote” – termos significativos e constituintes de uma tecnologia social que são a base da vivência e do trabalho delas, independentemente de quem acredite ou não nisso. A partir da “miolagem”, segundo a perspectiva delas, é possível conversar sobre a vida, a luta, os valores e, além disso, praticar o nadismo. O nadismo é uma espécie de ócio criativo, no qual se pode dedicar tempo às atividades relacionadas ao cultivo das experiências criativas e artísticas.

Tal compreensão tem como força motriz a vivência na infância com o avô delas, que as fazia refletir a partir da simbologia da água presente, ou ausente, em um pote de barro. Politizando a ausência do líquido precioso no pote, afirmam na roda de “miolagem” que nele está contido o que falta para milhares de pessoas no país. Na falta da água e do que milhares de pessoas precisam, o pote se preenche apenas por ar. Assim, elas refletem que tanto água quanto o ar são elementos



indispensáveis para a vida, revalidando e revivendo a prática do avô que aos domingos reunia as netas e os netos para falar sobre miolo de pote, sobre vida.

A partir dessa experiência enraizada na base familiar (a “miolagem”), “miolar” sobre a vida encontra sentido no Terreiro das Pretas, ou, como também é conhecido, no Reino Encantado das Pretas. Dessa forma, afirmam que são “mioletas” e que “miolam”, porque “miolar” é verbo.

Nessa perspectiva, Carvalho e Carvalho (2022) entendem que o processo de escuta presente na “miolagem” é uma arte que exige respeito e deve ser iniciada dentro de casa. Assim, no Terreiro das Pretas, tentam fazer com que as crianças percebam a enorme magia presente no ato de escutar o outro, algo que vem se perdendo com o passar do tempo, assim como a capacidade de abraçar, talvez por força da pandemia, que conseguiu afastar ainda mais as pessoas. Para elas, ancestralidade e espiritualidade devem começar dentro de casa.

Motivadas pela inquietação de como plantar e desenvolver ancestralidade e espiritualidade em cada ser, compreendem que a arte de “miolar” no aqilombamento que vivenciam contribui para a

valorização e desenvolvimento de princípios civilizatórios de circularidade, ludicidade, associativismo e cooperativismo, além dos já citados anteriormente, todos princípios africanos civilizatórios.

Analogamente, no Terreiro das Pretas, há alguns princípios. Dentre eles, destaca – se a “amoração”, que é o amor na ação e ação com amor, e que serve para nortear a civilidade existente no Reino Encantado das Pretas por meio do viver, compartilhar e repassar o amor, validando, dessa maneira, a crença nesse poderoso e revolucionário sentimento.

Outrossim, para as autoras, a arte de “miolar” pode contribuir para que se tenha consciência e haja, consequentemente, a vivência do desassossego. Elas entendem que, estando desassossegado e incomodado, o ser humano percebe que o bem-viver não compactua com o aniquilamento que atinge as mulheres pretas e a natureza (algo vivido, sentido e marcado na narrativa da vida delas no Terreiro das Pretas), mas com o aconchego, o abraço e o enfrentamento. Desta forma, guiadas pelos ensinamentos da ancestralidade, elas acreditam haver saída para esses aniquilamentos por meio da positividade do vibrar em relação às questões, atitude que se opõe à idiotização, mostrando a necessidade de mudança de frequência no

embate para a resolução das situações que ameaçam a continuidade da possibilidade de um bem-viver

dos grupos vitimados por uma sociedade permeada por muitas práticas excludentes.

3. A MIOLAGEM COMO UMA PRÁTICA EDUCATIVA

A arte da “miolagem”, tão bem narrada pelas irmãs, a partir de suas vivências no Terreiro das Pretas, remete-nos a obra de autoria de Itamar Vieira Junior, chamado de Torto Arado, que evoca a experiência de uma fazenda no interior da Bahia, onde viviam remanescentes quilombolas.

Vieira Junior (2019) retrata a história de Bibiana e Belonísia, cuja vivência com o pai faz com que as conduza ao aprendizado de uma pedagogia ancestral, dada pelas vivências estabelecidas na fazenda de Água Negra. Essa pedagogia estabelece uma mística de cuidado com a terra, com a natureza, com o sagrado e com o próximo. Dessa forma, demonstra a relação de cuidado coletivo que, por assim dizer, há numa relação de hierarquia na qual impera o respeito ao sagrado por meio da consideração transmitida aos que nos antecederam. O resgate da mística africana e das práticas educativas quilombolas configura-se, assim, como um ato de resistência, uma contracolônização, como diria Santos (2023), ao apresentar uma outra forma de ser

e de estar no mundo. Essa perspectiva confronta diretamente o *habitus* colonial ao apresentar o modo de vida desconcertante da maneira de viver do povo quilombola.

A “miolagem” fundamenta-se na oralidade e na circularidade, ancorando-se na horizontalidade das relações sociais. Por isso, fazemos coro à reivindicação da “miolagem”, porque é um ato genuíno das conversas profundas, ditas e sentidas a partir da observação da vida cotidiana, na prática do nadismo, que não é o nada pelo nada, o ócio pelo ócio, mas um estado que possibilita a criatividade, o cultivo dos afetos e a resignificação dos fatos cotidianos. Dessa forma, a “miolagem” nos conduz à transcendência, promovendo um ciclo de ação e reflexão, cuja ação após a reflexão, permite-nos um aprimoramento de uma práxis educativa contracolônial.

Poderíamos integrar, entre os nossos objetivos, a prática da escrivência, conforme defendida por Evaristo (2016), que une escrita e vivência. Essa abordagem se ancora na aprendizagem coletiva das mulheres negras do Cariri



e ultrapassa as suas cercas para adentrar os muros do IFCE, permeando as práticas das nossas reuniões, regadas a café e afeto, partindo do miolo de pote como o início dos diálogos, das reflexões, do Encontro de Educação Antirracista para o Encontro Pedagógico, culminando na Semana de Acolhimento dos novos estudantes do IFCE, campus Iguatu, por meio da integração dos três núcleos, Neabi, Napne e Nugeds, na apresentação das ações realizadas pelos núcleos e pela sensibilização à construção de uma educação verdadeiramente antirracista.

A prática educativa da “miolagem”, ancestral em sua essência, permeia a prática metodológica do núcleo à medida que inserimos no planejamento a escuta das mulheres negras das habitações e do lixão (local onde geralmente se depositam todos os resíduos sólidos das cidades que não possuem aterro sanitário), vítimas de racismo ambiental e de uma desigualdade brutal. Esse processo se inicia com o acolhimento de suas demandas, passando pelo estudo do racismo ambiental e pela cartografia social, culminando na construção de um plano que coloca as mulheres negras como protagonistas.

A “miolagem”, enquanto ferramenta metodológica, traduz-se

numa vivência pedagógica que nos remete ao *modus vivendi* ancestral dos povos semitas do deserto, dos africanos e dos indígenas da Pacha Mama, que nos legaram essa “convivência”, numa intersubjetividade de construção da autoconsciência, da liberdade, da solidariedade, da empatia e do reconhecimento da alteridade que concebe o ser humano de maneira integral, sem dualismos e/ou fugas da realidade.

A perspectiva da cultura semita da intersubjetividade na realização da pessoa humana é radicalmente diversa da perspectiva antropológica de povos que leva seus indivíduos a encontrar a razão da existência de maneira individualista, numa busca de contemplação e perfeição muitas vezes negando a própria corporeidade, o que vai marcar o *ethos* de outras culturas no decorrer do processo histórico, como foi o caso dos gregos. Para os judeus e os islâmicos, a sua realização e salvação não se dá no deserto sozinho em contemplação do divino, mas na sua pertença a um povo, em uma esperança coletiva que vem da ancestralidade transmitida na oralidade, numa perspectiva de salvação comunitária (Dussel, 1997).

A prática da “miolagem” nos coloca em pé de igualdade no encontro face a face com o outro, cuja diferença irrompe à nossa frente com

suas especificidades e riquezas culturais, nos interpelando ao acolhimento e ao diálogo. O encontro com o diferente nos convoca ao conhecimento e reconhecimento através da escuta do outro, no exercício da palavra oralizada, daquilo que não é nossa compreensão de mundo, de pessoa, de expressões linguísticas, religiosas, políticas e outras questões inerentes à existência.

Entendemos que a circularidade vivenciada na “miolagem” proporciona o encontro entre diferentes, colocando-nos em relação e instigando-nos à reciprocidade e à troca de saberes, sempre na valorização do outro. É uma prática que gera dialogicidade num processo de empatia, escuta e amorosidade, num acolhimento da totalidade que irrompe diante de outras totalidades que se relacionam e se afirmam historicamente nas suas diversidades, elementos fundamentais na práxis educativa de construção coletiva do conhecimento. Assim, a “miolagem” supera qualquer tentativa de uniformização e repetição do mesmo, o que desemboca no respeito ao diferente ao plural.

A miolagem gera algo muito importante: a saída de si, do mundo do eu, para o tu, num encontro entre diferentes. Nesse movimento, o ser humano descobre-se alteridade e se realiza coletivamente entre “nós”

de relações e interações recíprocas no exercício da palavra oralizada/dialogada. É na dialogicidade que as subjetividades se conhecem e se reconhecem, como afirma Newton Aquiles Von Zuben, professor na Faculdade de Educação da Unicamp, na Introdução da Tradução da obra *Eu e Tu*, do filósofo Martin Buber:

A base de *Eu e Tu* não é constituída por conceitos abstratos, mas é a própria experiência existencial se revelando. Buber efetua uma verdadeira fenomenologia da relação, cujo princípio ontológico é a manifestação do ser ao homem que o intui imediatamente pela contemplação. A palavra, como portadora de ser, é o lugar onde o ser se instaura como revelação. A palavra é princípio, fundamento da existência humana. A palavra princípio alia-se à categoria ontológica do “entre” (“zwischen”) objetivando instaurar o evento dia-pessoal da relação. A palavra como diálogo é o fundamento ontológico do inter-humano. O fato primitivo para Buber é a relação. O escopo último é apresentar uma ontologia da existência humana, explicitando a existência dialógica ou a vida em diálogo. As principais categorias desta vida em diálogo são as seguintes: palavra, relação, diálogo, reciprocidade como ação totalizadora, subjetividade, pessoa, responsabilidade, decisão-liberdade, inter – humano (Zuben, 2001, p. 24).



É um movimento dialético que, como um balanço de rede, vai e vem promovendo a troca de saberes e a construindo conhecimento. É relação que interliga e interpela os participantes, gerando proximidade com temáticas às quais, até então, algum dos participantes poderia da “miolagem” ter resistências – “pré-conceitos” pautados em deformações ideológicas diversas, transmitidas no decorrer de sua vida.

Portanto, a prática educativa da “miolagem” é um resgate, contra colonial, profundamente arraigada nos valores da cooperação, da solidariedade e do aquilombamento, tão necessários e urgentes diante de tantas atrocidades da sociedade capitalista. É a prática do bem-viver traduzida nas experiências das mulheres negras que constroem a luta cotidiana antirracista.

Compreendemos que a “miolagem” pode ser – e tem sido – uma espacialidade de mergulho na memória ancestral de nossos participantes, nas construções conceituais afetivas, ideológicas, religiosas e

sociais, que nos permite desencadear um processo de autoconhecimento, desconstrução e ressignificação de conceitos e/ou atitudes pautados antes em princípios que a sociedade patriarcal, racista e desigual nos “de-formou”. Dá-se assim uma experiência de mergulho na identidade e na memória ancestral, provocando uma autoconsciência étnica, sexual e cidadã.

Acreditamos ser possível falar de uma experiência pedagógica dos povos da terra, dos povos originários tribais (tradição semita, africana, indígena) que fortalece a comunitariedade, o exercício da fala, o empoderamento e a vivência democrática na escuta do outro/outra numa verdadeira experiência de respeito às alteridades. Nesse sentido, compreendemos que essa ferramenta metodológica e pedagógica ancestral dialoga com os elementos da pedagogia freireana: amorosidade, dialogicidade, conscientização, e cidadania no compromisso com a transformação social.

4. DA ORALIDADE À INSTITUCIONALIZAÇÃO: A ESCRIVÊNCIA COMO ESTRATÉGIA DE RESISTÊNCIA E TRANSFORMAÇÃO NO ESPAÇO ACADÊMICO

O diálogo se faz presente não apenas nas falas, mas nos gestos, nos corpos e nos silêncios que

carregam histórias. Quando pensamos a “miolagem” no espaço acadêmico, acessamos as camadas mais

profundas da experiência humana – aquela que transborda quando sujeitos partilham emoções cotidianas e lutas travadas nos bastidores da academia. Foi sob a sombra generosa de um baobá, no ritual de tirar miolo de pote, que esses diálogos ganharam forma no campus Iguatu: ali, estudantes encontraram coragem para transformar vivências em narrativas, escrevendo e reescrevendo suas trajetórias.

Nesse espaço acolhedor, onde a rigidez institucional cede lugar aos saberes ancestrais, a academia se entrelaça com os ensinamentos de Verônica e Valéria Carvalho – mulheres cujas vozes tecem pontes entre o conhecimento formal e a epistemologia da comunidade. Aqui, o ato de “tirar o miolo” vai além da metáfora: é prática política que desvela o cerne das desigualdades, mas também sementes de resistência.

Partindo desse ponto, nos encontramos sob a sombra do baobá, o corpo-território – conceito cunhado por Rufino (2018) para pensar as marcas da colonialidade na subjetividade – se manifestava como palimpsesto de resistências. Cada participante, em sua corporeidade marcada pelos cruzamentos de raça, gênero e classe, trazia consigo não apenas histórias individuais, mas todo um arquivo vivo de memórias coletivas. Como nos alerta Mbembe (2018), o

corpo negro em particular sempre foi simultaneamente arquivo e campo de batalha na diáspora.

Nesses círculos de conversa, os olhares que se voltavam para as próprias práticas acadêmicas ganhavam nova profundidade. Professores e estudantes, ao compartilhar o ato simples, mas ritualístico de tirar miolo de pote, encontravam ressonância no que Hooks (2017) chamou de “pedagogia engajada” – um modo de conhecer que integra razão e emoção. O cotidiano da academia, normalmente fragmentado, dava lugar a um tempo circular onde o sensível emergia como forma legítima de conhecimento.

Aqui, a escuta atenta dos gestos, das mãos que adentra no pote, dos ombros que se curvam em reconhecimento e dos olhos que umedecem ao narrar tornavam-se tão importante quanto o conteúdo falado. Nesse espaço, seguindo a provocação de Ribeiro (2019), a própria vulnerabilidade compartilhada transformava-se em ferramenta pedagógica, desafiando a hierarquia tradicional entre quem ensina e quem aprende.

As canções irrompiam como vento forte vindo do Cariri a Iguatu a cada conto narrado, não como interlúdios, mas como gritos de resistência que ecoavam a tradição oral



de nossos ancestrais. O professor Anastácio (membro do corpo docente do campus Iguatu) em sua sabedoria circular, entoava versos com voz rouca e doce, tecendo melodias que pontuavam as falas como quem costura o visível e o invisível. Seus cantos, muito além de simples interrupções, performavam o que Leda Maria Martins (2020) chamou de “escritura sonora” uma forma de conhecimento que habita nas dobras entre palavra e música, entre o dito e o não-dito.

Nesses momentos, a voz do professor não apenas preenchia os espaços entre as falas, mas revelava o que a linguagem racional não conseguia nomear: a dor da exclusão, a alegria da descoberta coletiva, a fúria transformada em verbo cantado. Como nos lembra Kabengele Munanga (2022), na tradição africana, o canto nunca é apenas entretenimento, mas veículo de memória e arma política. Cada melodia do professor Anastácio carregava essa dupla dimensão: acolhimento e denúncia, herança e reinvenção.

Os estudantes, inicialmente surpresos, logo se entregavam ao ritmo

orgânico desses encontros, onde a fala linear da academia se entrelaçava com a cadência ancestral dos cantos. O corpo coletivo ali formado, ora em silêncio atento, ora respondendo aos versos com palmas e pés no chão, materializava as sensações corporais despertadas por meio da ação de “miolar”.

A ferramenta primordial da “miolagem” – o canto do sentimento de pertencimento – ecoa nas palavras da aluna Taíres Camila⁵, cujo poema “Aquarela colonial” desvela as camadas da história: “Ao fundo uma vista do ‘paraíso’/No cais, na baía de Guanabara/O que ninguém se lembra/É o choro das crianças pretezinhas na madrugada”.

Compreendemos, através desses versos, como os cantos do professor Anastácio, perfuram o silêncio imposto pelo colonialismo, transformando a dor em arte que insiste e resiste. A nossa experiência com a prática, faz-se presente na nossa instituição em diversos espaços pelo campus. Na roda de miolo, cada voz que se eleva – seja no poema, no canto ou no simples ato de compartilhar o pote – refaz o mapa da

5. Taíres Camilla Pereira Da Silva*, aluna do 8º semestre de Licenciatura em Geografia no IFCE, campus Iguatu. Autora do poema “Aquarela colonial”, apresentado no Encontro dos Neabis (2024). Sua produção literária articula geografia humana e memória afrodiaspórica, com enfoque nas paisagens simbólicas do Nordeste brasileiro.

memória. O “paraíso” da baía se revela, então, como palimpsesto: sob a paisagem cartão-postal, escutamos finalmente os choros sufocados, as canções silenciadas, as histórias que o miolo teimosamente guardou. Hoje, no campus Iguatu, essas crianças pretas da madrugada colonial voltam a falar, não mais em pranto, mas na potência dos versos de Taíres, nos cantos do professor Anastácio, nos corpos-territórios que ocupam a academia e ressignificam seus espaços. Essa ressignificação se materializa:

- Nos encontros pedagógicos onde circuitos de formação tecem temáticas étnico-raciais;
- Nas salas de aula que se transformam em terreiros de conhecimento sob a mangueira da professora Rayany (docente e membro do Neabi

do IFCE, campus Iguatu) cuja “miolagem” pedagógica desconstrói hierarquias eurocêtricas;

- Nos círculos de vivência das reuniões do Neabi, nos quais o café compartilhado se torna tinta para escrever novas epistemologias.

Como nos lembra o provérbio yorubá, “Exu colocou o ontem dentro do amanhã” – e é nesse cruzamento de tempos que nossa prática educativa se move. Se a colonialidade tentou apagar vozes, a escrivivência das mulheres do Cariri, a poesia de Taíres e os cantos no baobá provam: a memória não apenas persiste, mas floresce. E floresce justamente onde tentaram plantá-la de joelhos nos corredores da academia, nas salas de aula, nos relatórios que agora se abrem para outros modos de conhecer.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na construção desse capítulo, observamos as experiências significativas das práticas da “miolagem”, uma tecnologia ancestral que, na busca pelas raízes, encontra-se em nós, nas nossas vivências por meio da oralidade. Tamanha potência alcança a voz interior de quem se integra a essa ferramenta pensante pelas narrativas de Carvalho e Carvalho

(2022) A “miolagem”, enquanto ferramenta na construção dos saberes coletivos, pauta-se na escuta, no diálogo e no respeito à diversidade dos conhecimentos ancestrais.

Por meio desse emaranhado coletivo, percebemos como essa prática não apenas preserva a memória e a identidade de um povo,



mas também fortalece a resistência contra o apagamento histórico e o racismo estrutural. Na busca pelo conhecimento de si, resta um lugar de pertencimento social e histórico, de um povo apagado e esquecido, mas que resiste em um canto.

A “miolagem”, enquanto metodologia educativa, nos convida a refletir sobre a importância da oralidade e da circularidade na construção de conhecimentos. Ela nos remete a práticas ancestrais que valorizam a partilha de saberes, a escuta ativa e o cuidado com o coletivo. Ao mesmo tempo em que resgata a memória dos povos tradicionais, essa prática também se apresenta como uma forma de contracolônização, desafiando os paradigmas educativos eurocêntricos e propondo uma educação antirracista, inclusiva e transformadora.

As vivências compartilhadas no Terreiro das Pretas e no Grunec demonstram como a “miolagem” pode ser aplicada em diferentes contextos, desde a educação formal até as lutas comunitárias, nos espaços

onde o alcance seja de forma significativa. Além de fortalecer a construção dos saberes da cultura negra, a “miolagem” promove a conscientização sobre a importância da ancestralidade, da religiosidade e do respeito como pilares fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Por fim, este capítulo reforça a necessidade de valorizar e difundir práticas educativas como a “miolagem”, que nos conectam com nossas raízes e ensinam a importância do cuidado com o outro, da solidariedade e do bem-viver. Além de ser uma tradição transmitida de geração em geração, a “miolagem” é uma ferramenta viva que grita o eco dos esquecidos, fazendo-se necessária para enfrentarmos os desafios do presente e construirmos um futuro mais sustentável para todos e todas, fortalecendo os laços que nos cercam. Que possamos, a partir dessas reflexões, continuar a honrar nossa ancestralidade e a lutar por uma educação verdadeiramente antirracista e transformadora.

Referências

ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. Coleção Feminismos plurais. São Paulo: Editora Pólen, 2019.

COUTINHO, E. (orgs.). **Guimarães Rosa**. Coleção Fortuna Crítica, v. 6. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

DUSSEL, E. **Oito Ensaios sobre Cultura latino-americana e libertação**, São Paulo: Paulinas, 1997, p. 81-94.

EVARISTO, C. **Insubmissas lágrimas de mulheres**. São Paulo: Editora Malê, 2016.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Tradução de Kátia de Melo e Silva. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: A educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

JAKOBSON, R. **Linguística. Poética. Cinema**: Roman Jakobson no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 1970.

KRENAK, A. PIÚBA, F (orgs.). **Desnaturada**: cultura e natureza. Fortaleza: Secult/CE, 2022.

MARTINS, L. M. **Performances da oralitura**: corpo, lugar e memória. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2020.

MBEMBE, A. **Crítica da razão negra**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MUNANGA, K. **Negritude**: usos e sentidos. São Paulo: Editora Perspectiva, 2022.

NUNES, C. **Canto das Três Raças**. Composição: Mauro Duarte e Paulo César Pinheiro. *In*:

Clara Nunes. Rio de Janeiro: EMI-Odeon, 1976.

RIBEIRO, D. **Lugar de fala**. São Paulo: Pólen Livros, 2019.

ROSA, J.G. **Grande Sertão**: Veredas. 19. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

RUFINO, L. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

SANTOS, A. B. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubú editora, 2023.



SOUZA, A. L. S. **Letramentos de reexistência:** culturas e identidades no movimento hip – hop. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro:** as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

VIEIRA JUNIOR, I. **Torto Arado.** São Paulo: Editora Todavia, 2019.

ZUBEN, N. A V. *In: Introdução Eu e Tu*, BUBER, M. 10 ed. Editora Centauro, 2001. Disponível em: <https://we.riseup.net/assets/446155/martin+buber-eu+e+tu.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2025.

O Neabi campus Tianguá está na(s) escola(s): heteroidentificação e consciência antirracista na região da Ibiapaba

Sóstenes Renan de Jesus Carvalho Santos¹
Maria de Jesus do Nascimento²
Anne Gabrielly Marques Ávilla³

-
1. É professor efetivo de língua portuguesa e suas literaturas no Instituto Federal do Ceará (IFCE), *Campus Tianguá*, onde coordena o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (Neabi). É doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), e membro do Grupo de Estudos em Didática da Literatura (GEDLit, IEL/Unicamp). Desenvolve pesquisas voltadas às relações entre literatura(s), ensino, gênero, raça e classe em contexto brasileiro.
 2. É servidora efetiva ocupante do cargo de assistente de alunos, e coordenadora do setor de Assuntos Estudantis no Instituto Federal do Ceará (IFCE), *Campus Tianguá*. Na mesma instituição, é vice-coordenadora do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (Neabi) e presidente da Comissão Local de Heteroidentificação (CLH-TIA). É especialista no Ensino de História pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Seus interesses de pesquisa dirigem-se a raça e gênero.
 3. É estudante de Ciência da Computação no Instituto Federal do Ceará (IFCE), *Campus Tianguá*, onde integra o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (Neabi) como membro. Tem pesquisas nas áreas de linguística, semiótica, raça e gênero.

1. MARCANDO PRESENÇA

Neste capítulo, relatamos, comentamos e refletimos sobre o projeto de extensão “Neabi e Bancas de Heteroidentificação nas Escolas de Ensino Médio” realizado pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (Neabi) do IFCE campus Tianguá, cujo objetivo central é promover a conscientização acerca dos processos de ingresso nas IES (instituições de ensino superior) pela chamada Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012) e, assim, incentivar ações e saberes antirracistas na região da Ibiapaba.

De modo geral, entende-se por heteroidentificação o reconhecimento de uma outra pessoa como indivíduo com marcadores fenotípicos diferentes em relação a quem o vê, compreendendo igualmente que tais diferenças, em sentido mais amplo, também resultam de processos e conflitos históricos e sociais, e não estão somente dadas ou encerradas por determinação biológica. Assim, visando à garantia de que os/ candidatos/as inscritos/as nas cotas raciais de fato estão no pleno direito de usufruí-las, são instituídas legalmente (como veremos), em cada unidade acadêmica pública de ensino superior, bancas que deferem ou indeferem os/as candidatos/as,

confirmando (ou não) seu (deles/as) pertencimento à população negra, composta oficialmente no Brasil por pessoas pardas ou pretas. Já no que toca aos/às indígenas, são dispensados/as da aferição, bastando para sua matrícula e ingresso nas instituições de ensino superior (IES) algum documento comprobatório, tais como: declaração reconhecida pela liderança ou associação indígena; Registro Administrativo de Nascimento de Indígena (RANI) ou carta de recomendação expedida por liderança indígena e fotos. Embora saibamos de algumas polêmicas já vinculadas às cotas raciais e à heteroidentificação em alguns vestibulares do país, este artigo centra-se em discutir apenas sobre a experiência coletiva do Neabi Tianguá em visitas às escolas, bem como sobre alguns desdobramentos a partir disso.

Essa iniciativa tem se mostrado relevante e proveitosa em uma sociedade ainda marcada pelo racismo em todas as esferas sociais e pela invisibilidade das contribuições históricas e culturais africanas e afro-brasileiras, pois, como demonstra Sueli Carneiro (2011), quando certos grupos são vistos pela sociedade como possuidores de uma humanidade incompleta, é



natural que não tenham acesso e participação igualitária nos direitos humanos. Dessa forma, identificar as disparidades nos oferece uma abertura maior e mais palpável para a desconstrução dos preconceitos e desigualdades históricas.

A Serra da Ibiapaba é composta principalmente por nove municípios (Guaraciaba do Norte, São Benedito, Ibiapina, Ubajara, Tianguá, Carnaubal, Viçosa do Ceará, Ipu e Croatá) e está localizada na mesorregião do noroeste cearense, na divisa com o Piauí, é conhecida por sua rica biodiversidade e belezas naturais, e abriga uma diversidade étnica importante. Historicamente, essa região foi habitada por muitas populações indígenas, como os povos Tabajara e Tapuya Kariri (este ainda vive em grande maioria na aldeia Gameleira, no sítio Carnaúba II, localizado no município ibiapabano de São Benedito, a 329 quilômetros de Fortaleza), que mantinham (mantêm) uma profunda conexão com a terra e detinham (detêm) valiosos conhecimentos sobre o meio ambiente e a sustentabilidade. Contudo, enfrentam desafios contínuos relacionados à valorização de suas origens culturais e à qualidade de vida da sua população – desafios agravados pela falta de visibilidade e reconhecimento necessários em esferas políticas, sociais e

educacionais. Em paralelo, comunidades quilombolas, como a de Três Irmãos, no distrito de Santa Tereza, na divisa dos municípios de Croatá e Ipueiras, também enfrentam adversidades semelhantes. Originárias de africanos escravizados que resistiram e lutaram por sua libertação, preservam saberes e práticas fundamentais para a construção de uma identidade afro-brasileira.

Em face disso, instituir uma educação que integre e valorize as cosmogonias indígenas e afro-brasileiras é fundamental para o fortalecimento da memória coletiva e para o reconhecimento de direitos históricos negados. Nesse cenário, o projeto teve (e tem) como ponto de partida informar estudantes, professores e gestores escolares, oferecendo-lhes as ferramentas necessárias para a compreensão do funcionamento da Lei de Cotas e das bancas de heteroidentificação. Isso ainda inclui a discussão sobre a história, a cultura e as contribuições interdependentes e incontornáveis dos povos originários (indígenas) e negros na formação do povo brasileiro (Ribeiro, 1995).

Nossas ações, portanto, buscam fortalecer a educação antirracista na Ibiapaba e, com isso, fomentar: a conscientização coletiva acerca de formas de acesso ao ensino superior – mais justas e que respeitem

as diferenças, no combate às desigualdades estruturais (Gadelha; Gadelha, 2019); a promoção de práticas pedagógicas que respeitem e incorporem as diversas formas de saber ancestral indígena e afro-brasileiro, enfatizando a importância da oralidade, da memória coletiva e das experiências culturais compartilhadas – como preconizam, em atenção às Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (Brasil, 2004).

Acerca disso, vale mencionar que a primeira lei supracitada é um marco na educação brasileira e prevê a obrigatoriedade do ensino, da história e da cultura afro-brasileiras e africanas. Posteriormente, em 2008, foi atualizada pela Lei nº 11.645, que conferiu o mesmo destaque ao ensino da história e cultura dos povos indígenas. Ambas vigoram para as escolas de ensinos fundamental e médio, públicas e privadas, e precisam integrar todo o currículo escolar, especialmente nas áreas de literatura, artes e história. Não obstante esse avanço, e passadas mais de duas décadas, os desafios para a efetivação continuam.

2. A IMPORTÂNCIA DA EXTENSÃO ANTIRRACISTA FRENTE ÀS DESIGUALDADES RACIAIS E DE CLASSE NO BRASIL

No Brasil da atualidade – sobretudo a partir de 2019, dado o início de um governo com características nazifascistas – vemos, com certa frequência, um interesse maior de muitos setores (mídia, academia, escola etc.) em discutir sobre o racismo. Sinais desejáveis da mudança de que precisamos, ou apenas mais um efeito das inúmeras contradições atinentes à vida brasileira? Precisamos observar alguns dados e fatos.

De acordo com o informativo *Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil* (IBGE, 2019), a população negra é a principal vítima de homicídio no país. A comparação é feita entre os jovens de 15 a 29 anos: entre os brancos, a taxa de mortes foi de 34 para cada 100 mil habitantes; já entre os pretos e pardos, foram 98,5 assassinatos a cada 100 mil. Para as mulheres jovens, a taxa é de 5,2 entre as brancas e 10,1 para as pretas e pardas. Ainda segundo o levantamento, a juventude negra



tem 2,7 vezes mais chances de ser assassinada no Brasil.

A desigualdade amplia o seu curso em todos os recortes sociais. Para citar apenas alguns exemplos: no mercado de trabalho, 68,6% dos cargos gerenciais são ocupados por brancos, enquanto 29,9% são ocupados por pretos ou pardos; a taxa de analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais varia entre 3,9% para pessoas brancas e 9,1% para pessoas negras; em termos de representação política, dos 513 deputados federais eleitos ou reeleitos em 2018, 24,4% são negros, enquanto 75,6% são brancos. O único segmento em que, pela primeira vez na história deste país, a população negra saiu à frente de modo positivo foi no que mede a distribuição de pessoas que frequentam o ensino superior: a rede pública era ocupada por 49,7% de pessoas brancas e outras etnias, e por 50,3% de pessoas negras; na rede particular, a equação se modifica: 53,4% de brancos e outros, e 43,6% de negros.

Os números acima apenas evidenciam que o racismo não só permeia todas as camadas institucionais e burocráticas da sociedade brasileira, como também é responsável pela manutenção de um sistema desigual que as organizações há muito tempo, tal como desejam os que em geral as comandam. Um

racismo histórico e fundacional, calcado no longo período escravocrata, mas que vai além deste: passa por concepções científicas outrora difundidas e já descartadas, e passa por uma forma de instrumentar a economia, a moradia e as relações de trabalho que separam, diminuem e segregam as classes (Gonzalez, 2020; Moura, 2020), mantendo privilégios de uns poucos muito poderosos e dificultando o acesso a direitos pela grande maioria, seja nos grandes centros urbanos, seja nos espaços mais afastados das médias e das pequenas cidades.

Por esses e outros fatos, não é difícil entender ao menos duas coisas: i) que o racismo mata; e ii) quem são os seus alvos preferenciais. A comparação realizada por meio dos dados citados é incômoda e dolorosa, e não se trata, obviamente, de uma briga entre brancos e negros, de uma luta para ver quem sai menos prejudicado. Trata-se, isso sim, de olhar para a realidade e de tentar perceber nela algo mais que dados e números frios. Trata-se também de perceber que muitas pessoas não param de morrer devido à cor de sua pele, ao cabelo que possuem, ao lugar onde vivem, ao trabalho que ocupam ou que lhes é negado ou impossibilitado, e principalmente, ao tipo de divisão social que foi criada e é mantida para impedir-lhes

um mínimo de mobilidade econômica, entre outros fatores.

Há séculos, os movimentos negros de luta antirracista se organizam das mais diversas formas – política, cultural e/ou academicamente – contra as opressões raciais (Nascimento, 2021). Qual é o espaço que lhes é facultado nos sites de grandes jornais ou redes de televisão? Como se noticia a imensa desigualdade no tratamento judicial ou policial dado aos negros e aos brancos, ou aos pobres e aos ricos? É esse o tipo de questionamento que também precisamos fazer ante a frequente tônica do debate racial no Brasil. Ainda que se esteja, quem o está promovendo? E de que forma? E a partir de quais parâmetros? E motivado por quais razões? E por quanto tempo esse debate segue? E quem é convidada/o/e para falar nele e sobre ele?

Isto posto, a urgência de se banir o racismo parece uma utopia, mas organizar movimentos ou participar de iniciativas já existentes para compreender melhor esse problema e, assim, poder combatê-lo, percebendo o nosso papel nas estruturas racistas, é uma tarefa imprescindível para o exercício de nossa cidadania e o mínimo de compromisso com a vida coletiva e social. Por isso, ao longo dos encontros realizados, assumimos também um

posicionamento teórico sem medo de colocar-se frontalmente contra as formas de opressão do racismo. Opressões, vale dizer, que não se perpetram isoladamente, mas que se interpenetram e afetam de formas diversas o corpo vivo da sociedade – o povo, a classe trabalhadora, os desvalidos, os esquecidos pelos poderes e governos que deveriam ser para todas e todos, mas que são e agem apenas para alguns.

Portanto, é urgente a luta para o enfraquecimento do racismo e, com ele, do sexismo e da exploração das trabalhadoras e trabalhadores. As populações negras e indígenas não podem esquecer a sua origem, o lugar social que ocupam, para que e para quem trabalham e quais implicações há nesses aspectos; não podem esquecer igualmente que, entre negros e indígenas, há também as que são vítimas da discriminação sexual e de gênero: as mulheres, as pessoas LGBTQI+. Eis o entrecruzar das opressões fazendo o que sempre fez ao longo da história.

A teórica e militante feminista negra Audre Lorde, ao discutir em suas análises como se aprofundam as injustiças que nos oprimem, posiciona-se na primeira pessoa do singular para conclamar:

Entre as mulheres lésbicas, eu sou negra; e entre as pessoas negras, eu sou lésbica. Qualquer



ataque contra as pessoas negras é um problema para lésbicas e gays, porque eu e milhares de outras mulheres negras somos parte da comunidade lésbica. Qualquer ataque contra lésbicas e gays é um problema para pessoas negras, porque milhares de lésbicas e homens gays são negros. Não existe hierarquia de opressão (Lorde, 2019, p. 236).

Se não cabe hierarquizar as opressões, como observa essa pensadora, é necessário que os oprimidos se deem conta da situação em que se encontram e, juntos, reconheçam

que a luta de um/a é a luta de todos/as, como sempre defendeu Paulo Freire (2019). É a partir do delineamento desses dados (nem um pouco animadores) e das ideias de pensadores/as que encamparam uma práxis transformadora em suas vidas, que enxergamos a importância e a necessidade de ações extensionistas como essa, que vão ao encontro da comunidade (escolar), em diálogo com práticas e significados que fundamentam nossas atividades pedagógicas e antirracistas pelo bem-viver coletivo.

3. O DESENVOLVIMENTO DAS AÇÕES: O NEABI NAS ESCOLAS PÚBLICAS

Nossas atividades nas escolas começaram a se desenvolver, principalmente, pela necessidade de levar informação à comunidade dessas instituições – estudantes, professores e gestores – acerca dos processos que envolvem a entrada nas IEs por meio da Lei nº 12.711/2012, desde sempre atravessada por inúmeros debates. Mais conhecida como “Lei de Cotas”, ela garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas Universidades Federais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia a estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas. Diante disso, fomos instigados, a

princípio, tanto por uma escola local quanto por nossos próprios objetivos, mediados pelo fio condutor dessa iniciativa.

Nesse sentido, vale mencionar um dos documentos mais relevantes que nos ajudaram a planejar as atividades e que serviu de base introdutória para nossas falas: a cartilha e-book *O processo de heteroidentificação*, publicada pelo IFCE (2021) a partir do campus Quixadá. Nesse documento, encontram-se várias questões – respondidas com precisão – acerca desse processo e suas diferentes etapas. Eis as perguntas: “O que são cotas?”; “Quais as cotas do IFCE?”; “Como posso provar que

pertenço a uma cota?"; "Quem pode concorrer a vagas de negros (pretos e pardos)?"; "O que é heteroidentificação e a quem se destina?"; "Há diferenças entre heteroidentificação e autodeclaração?"; "Como ocorre o processo de heteroidentificação?"; "Quais os critérios da comissão de heteroidentificação na avaliação dos candidatos?"; "Quem é considerado negro na heteroidentificação?"; "Quais as possíveis causas de indeferimento ou da não homologação da candidatura como candidato negro?"; "Há possibilidade de se perder a vaga?"; "Posso entrar com recurso contra a decisão da comissão de heteroidentificação?"; "Em caso de indeferimento do recurso, perco a vaga?".

Esse amplo catálogo de questões adianta a complexidade da demanda e serve também como uma espécie de tira-dúvidas aos/às interessados em concorrer a uma vaga por meio das cotas no IFCE, e para que o façam sem o peso de incorrer em erros, má fé ou desinformação. Ainda assim, os momentos efetivados por nós até aqui, nas escolas que frequentamos, têm sido uma forte evidência de que a presença do Neabi (seus membros) em situações de interação verbal coletiva, dispondo de espaço adequado e facultado sobremaneira para esse tema, torna-se um aporte

para a realização de palestras (in)formativas e rodas de conversa, nas quais os estudantes e demais componentes das escolas de ensino médio tomem parte sobre como funciona a heteroidentificação, de modo a fomentar a consciência e as atitudes antirracistas, sobretudo no que se refere à importância da Lei de Cotas na conjuntura social e educacional brasileira.

Ao todo, desde que esse projeto começou, ainda em dois mil e vinte dois, como ações a convite das escolas e a partir de dois mil e vinte e três como projeto de extensão, cadastrado oficialmente, até a presente circunstância de escrita e publicação deste artigo, visitamos cerca de onze escolas estaduais cearenses, localizadas na Serra da Ibiapaba; algumas delas, mais de uma vez ao ano. A cada um dos encontros previamente marcados com os gestores das instituições parceiras, nossas atividades se compunham, basicamente, da seguinte metodologia: a) antes de mais nada, uma breve autoapresentação dos membros presentes e de sua ligação institucional e acadêmica; b) na sequência, uma contextualização sobre a necessidade do momento e, logo depois, uma fala introdutória sobre o racismo no Brasil e seus efeitos ao longo do tempo até chegar aos nossos dias; c) uma reflexão sobre



alguns significados da colonização (sobretudo por estarmos num território que foi um dos cenários principais desse processo no Ceará, com a chegada dos padres jesuítas e, inclusive, do mais célebre entre eles, o orador sacro Antônio Vieira (1608-1697)); d) uma explicação cuidadosa sobre a Lei de Cotas e as bancas de heteroidentificação no IFCE.

Esse é um momento que merece destaque, pois é quando tratamos de pontos sensíveis e que fundamentam a reflexão crítica que norteia nossas falas, sendo eles: a colonização e seus (d)efeitos, nada engrandecedores: dizimação e exploração dos indígenas que já habitavam e ocupavam o território brasileiro desde muito antes da chegada dos invasores europeus, os quais, com “uma deliberada política de extermínio conseguiram esse resultado espantoso de reduzir uma população [indígena] que estava na casa dos milhões em 1500 aos poucos mais de 800 mil índios que hoje habitam o Brasil” (Cunha, 2012, p. 14); escravização e tráfico dos africanos e de seus descendentes, por mais de trezentos anos (Gomes, 2017); disseminação ideológica de teses racistas voltadas à inferioridade das pessoas negras e afrodescendentes e à chamada democracia racial (vide intelectuais públicos como Nina Rodrigues e Gilberto Freyre), sendo

essa última grande responsável pela falácia de uma suposta inexistência do racismo no Brasil; além do amálgama de todos esses fatores, que desembocam, até o presente, na manutenção das desigualdades sociais, econômicas e políticas num país como o Brasil, de dimensões continentais e complexidades as mais dinâmicas e diversas.

Junto a esse momento, tratamos de discutir com os estudantes os sentidos de datas como o 13 de maio de 1888 e o 25 de março de 1884, respectivamente, as abolições da escravidão no Brasil e no estado do Ceará. Embora esse fato denote pioneirismo, a abolição em terras cearenses não foi efetivada completamente na prática, em decorrência dos interesses econômicos das elites à época (Ferreira, 2014). Mas digno de nota é o papel desempenhado por muitas pessoas negras e das camadas populares, “os mais interessados” – além dos já conhecidos Francisco José do Nascimento (o “Dragão do Mar”) e Maria Tomásia Figueira de Lima (que integrava a Sociedade Abolicionista) –, tais como: José Napoleão, Tia Preta Simoa, Ana Sousa, Tia Esperança, entre muitos outros.

Assim, dirigimos ainda aos participantes as seguintes perguntas: essas datas representaram o fim da escravização na prática? E, além

dela: como as pessoas negras foram tratadas pelos poderes políticos no pós-abolição? É também nesse instante que gostamos de esmiuçar este discurso: “nossas lutas vêm de longe”. Isto é, como observam Albuquerque e Fraga Filho (2006), a população negra escravizada, em todas as regiões deste país denominado Brasil, jamais aceitou passivamente o estado de exploração a que era submetida. Isso pode ser atestado pela resistência que assumiu formas como “a desobediência sistemática, a lentidão na execução das tarefas, a sabotagem da produção e as fugas individuais ou coletivas” (Albuquerque; Fraga Filho, 2006, p. 117).

Com isso, nasciam e se fortaleciam os quilombos, como o de Palmares (maior deles), que se constituíram verdadeiramente como lugares fundamentais para o planejamento e execução de estratégias subversivas, sem as quais a população negra teria sucumbido indiscriminadamente ao poderio dos senhores da casa-grande e dos traficantes e exploradores escravocratas. A esse respeito, é farta a lista de revoltas escravas, mas vale citar: a Greve

dos Jangadeiros, em 1881, liderada por Dragão do Mar; a Revolta dos Malês, em 1835, na cidade de Salvador; a Revolta da Vacina, em 1904, no Rio de Janeiro; a Revolta da Chibata, em 1910, também na então capital federal – todas levadas a cabo por lideranças negras e que tinham como cerne o ímpeto revolucionário pelo fim dessas mazelas de um país cuja história está assentada desde sempre no desfiladeiro colonial e escravocrata.

O tratamento crítico desses temas visa a compor um retrato (durante nossas intervenções), ainda que ligeiro e inconcluso, de uma sucessão de acontecimentos históricos cujas consequências são experimentadas e vivenciadas pela maioria da nossa gente trabalhadora em seu cotidiano e que nos permitem asseverar: sim, o racismo existe, e sua letalidade é real. No Brasil, segundo o *Atlas da Violência 2024* (Cerqueira; Bueno, 2024), ainda são assassinados por dia 82 jovens, e 77% deles são negros; além disso, a violência contra os povos indígenas e do campo, segundo relatório de 2023, manteve-se alta e intolerável⁴.

4. “O relatório *Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil* [...] contabiliza mais de 1,2 mil casos de violações patrimoniais cometidos em território nacional contra essa população no ano passado. Em todo o país foram registradas 404 ocorrências de ataques contra pessoas indígenas em 2023. Nessa lista estão tentativas de assassinato, estupros, atentados



Junto a isso, quando os dados sobre desigualdades e violência são observados no Ceará, não se notam aspectos animadores. Conforme reportagem do jornal Diário do Nordeste, assinada pela repórter Theyse Viana e publicada em 2022 por ocasião do Dia Nacional para a Eliminação da Discriminação Racial (21 de março): a “taxa de analfabetismo é maior entre negros – entre cearenses com 15 anos ou mais de idade, quase 15% dos pretos ou pardos não sabem ler nem escrever”; “7 a cada 10 pessoas em situação de rua em Fortaleza são negras”; “só 6% dos empregados no Ceará são negros”; “em 2021, quase 3 mil crianças pretas e pardas acompanhadas pelo SUS no Ceará estavam abaixo ou muito abaixo do peso ideal”; no estado, “negros têm 7 vezes mais ‘chances’ de morrer em ações policiais”.

Em nossas falas durante as visitas, também destacamos árduas conquistas históricas do movimento negro, que desde a década de 1970 – influenciados por suas próprias demandas históricas e sociais, e pelos movimentos *Black Power* de luta contra o *apartheid* nos EUA e

pelos direitos civis naquele país e em outros países da América Latina – vem atuando incessantemente nessa mesma seara. Lembramos ainda que, mais precisamente em 1974, a fundação do Ilê Ayê no bairro do Curuzu, em Salvador, sagra-se como primeiro bloco afro do país. E chegando aos anos de 1980, tem-se a Lei 7.716/89, conhecida como “Lei Caó”, primeira lei brasileira a criminalizar o preconceito racial ou de cor, sancionada em 5 de janeiro de 1989, pelo então presidente José Sarney. O nome era uma homenagem ao seu proponente, o advogado, jornalista e ex-deputado federal Carlos Alberto Oliveira dos Santos, o “Caó”. Anteriormente, em 1970, a renomada jornalista Gloria Maria fora a primeira pessoa a acionar outra lei, conhecida como Lei Afonso Arinos, sancionada em 1951 por Getúlio Vargas e que considerava o preconceito racial e de cor como “contravenção penal”. Já em 2023, a Lei 14.532, sancionada pelo presidente Lula, equipara a injúria racial ao crime de racismo. Esses eventos e seus desdobramentos foram importantes para a gestação e implementação das políticas afirmativas que viriam

e agressões”. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2024/07/22/povos-indigenas-foram-vitimas-de-mais-de-1-2-mil-violacoes-patrimoniais-e-200-assassinatos-em-2023/>. O relatório completo pode ser consultado em: <https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2024/07/relatorio-violencia-povos-indigenas-2023-cimi.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2025.

a seguir, sempre à custa de muitos esforços e organizações coletivos.

A título de recapitulação, sempre mencionamos durante os encontros: Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010: Estatuto da Igualdade Racial (um marco para a garantia de igualdade de oportunidades, defesa dos direitos étnicos, individuais e coletivos, no combate à discriminação racial e outras formas de intolerância étnica); Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012: Lei de Cotas, com a reserva e garantia de 50% das vagas disponibilizadas pelas IES para estudantes que tenham cursado todo o ensino médio em escolas públicas (aqui, uma observação importante: a Lei nº 14.723/23 atualiza essa de 2012 – entre as alterações que a nova legislação sobre cotas prevê, estão a redução da renda familiar e outros benefícios como: “a inclusão de estudantes quilombolas como beneficiários das cotas, nos moldes do que atualmente já ocorre para pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência; o estabelecimento de prioridade para os cotistas no recebimento do auxílio estudantil; e a extensão das políticas afirmativas para a pós-graduação”); Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014: cotas nos concursos públicos (20% das vagas para pessoas pretas, pardas e indígenas); Portarias Normativas nº 18/2012 e nº 4, de 6 de abril de

2018: heteroidentificação (responsáveis por regulamentar o procedimento que complementa a auto-declaração dos candidatos negros, a fim de preencher as vagas reservadas nos concursos públicos federais; Resolução de Nº 87/2019, que aprova o Regulamento das Ações de Heteroidentificação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, nos termos da Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014.

É a partir daí que focalizamos mais detidamente o elemento central de nossa presença nas escolas – como realmente se efetiva a chamada heteroidentificação e por que ela precisa acontecer. A pesquisadora e atual reitora da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), professora Joana Guimarães (2024), é assertiva ao constatar que a existência das bancas se justifica muito por causa de “sucessivas denúncias de uso indevido das cotas” – e observa que as bancas se baseiam nas características visíveis e fenotípicas dos candidatos, e não em sua ascendência familiar. Além disso: “É importante salientar que essas bancas não têm o papel de verificar se a autodeclaração feita por uma pessoa é verdade ou não. O objetivo é de representar uma amostra da percepção social sobre determinada pessoa, como ela é vista socialmente” (Guimarães, 2024, s/p).



Logo, compartilmos dessa visão para reafirmar que, tanto a Lei de Cotas quanto o subsequente mecanismo de aferição nas bancas que lhe afiança, combinam-se para fortalecer as “políticas de reparação” (Guimarães, 2024), as quais, apesar de toda a polêmica inicial em que foram envolvidas, seguem revelando-se necessárias numa sociedade de profundas desigualdades sociais, econômicas e raciais. De acordo ainda com Guimarães (2024, s/p): “a heteroidentificação cumpre um papel fundamental para garantir a

completa utilização da lei e de seus benefícios por aqueles que carregam na pele as marcas de séculos de discriminação e exclusão”.

Após toda essa reflexão que entremeia elementos históricos e teóricos, chegamos à parte prática de nossas palestras e rodas de conversa, quando são mostradas algumas imagens de pessoas geradas por inteligência artificial, objetivando simular situações como estas duas abaixo, apenas para exemplificar:

Imagem 1 – rosto de uma jovem mulher com aproximadamente 20 anos de idade.



Fonte: gerado por IA (ChatGPT).

Legenda/imagem 1: Maria se autodeclara como pessoa parda. Por meio da aferição, observou-se que ela apresentava traços como: lábios, nariz e textura de cabelo negroides. Ela seria deferida?

Imagem 2 – rosto de um homem jovem com aproximadamente 20 anos de idade.



Fonte: gerado por IA (ChatGPT).

Legenda/imagem 2: Pedro se autodeclara como pessoa parda. Por meio da aferição, observou-se que ele apresentava traços como: cabelo liso, olhos claros, pele clara e nariz fino. Ele seria deferido?

Nas duas imagens acima, o contraste é nítido, mas o primeiro rosto (de Maria) mostra que, às vezes, podem ocorrer fatores que geram dúvidas. A candidata simulada não tem a pele retinta, mas todos os demais traços de seu fenótipo, principalmente lábios carnudos, cabelos cacheados e o nariz são (como se diz na nomenclatura desse campo semântico) “traços negróides” de sua compleição física, levando, por isso, ao seu deferimento numa banca de aferição. Por sua vez, o candidato Pedro não geraria dúvida, mesmo ao se declarar pardo,

visto que sua pele é branca e todos os demais aspectos de seu fenótipo são característicos dessa construção identitária historicamente hegemônica. Logo, Pedro seria indeferido. Cabe enfatizar, inclusive, que o primeiro olhar dos membros de uma banca de heteroidentificação deve recair sobre a cor da pele, seguindo-se a isso uma atenção igualmente voltada a outros aspectos, como se nota numa breve ficha utilizada por nós nas oficinas de heteroidentificação já realizadas em outros contextos que não esse das escolas públicas visitadas.



Imagem 3 – ficha de heteroidentificação.

OFICINA: O NEABI e as bancas de heteroidentificação			
Critérios:			
1. Pele:			
() Preta	() Parda	() Branca	
Traços negroides:			
2. Cabelo:			
() Liso	() Crespo	() Cacheado	() Alisado
3. Boca:			
() Lábios grossos	() Lábios finos		
4. Nariz			
() Afilado	() Largo ou achatado		
Resultado:			
() Deferido	() Indeferido(a)	() Fator de dúvida	

Fonte: elaboração própria.

Como se vê, os critérios acima são básicos e pautam-se, de saída, nos seguintes aspectos: pele, cabelo, boca e nariz, cada um desses órgãos humanos seguidos de características contrastantes. Embora simples, essa amostragem não nos leva a concluir que esse processo é sempre fácil; pelo contrário, nele pode haver – e isso não é raro – situações de candidatos tidos como “fator de dúvida”, isto é, quando não há consenso majoritário entre os membros da banca. Sabemos que esse fato advém, principalmente, da formação complexa da sociedade brasileira,

na qual a famigerada mestiçagem entre brancos, negros e indígenas, desde os primórdios coloniais – somada às subseqüentes imigrações de outros povos e etnias (orientais, asiáticos, árabes etc.) – leva a incontáveis variações fenotípicas de pessoas com diferentes origens e ascendências. Em que pese essa realidade tipicamente brasileira, jamais se poderá negar ou camuflar a existência de pessoas marcada-mente brancas, pretas e indígenas, por exemplos, de acordo com um ou mais aspectos que sobressaem na

observação atenta de seu fenótipo em totalidade.

Enfatizamos em nossos encontros que o processo de aferição das bancas, embora delicado, não é feito para constranger ou oprimir, uma vez que é conduzido de forma humanizada, acolhedora, sendo realizado por profissionais que, obrigatoriamente, precisam passar por formações que tratam das temáticas ético-raciais, conforme estabelecido no “Regulamento das Ações de Heteroidentificação do Instituto Federal”. Vejamos o parágrafo único do seu Art. 12:

Todos os membros da Comissão Local de Heteroidentificação deverão submeter-se ou a curso de formação, oficina ou palestras, a serem ofertados sob a responsabilidade da Comissão Institucional de Heteroidentificação, com fins de compreensão da temática e capacitação para atuar na Comissão, com a carga horária mínima de 100 horas.

Além disso, explicamos um pouco sobre a dinâmica no dia da aferição,

ou seja, como acontece, na prática, o processo de aferição dos/as candidatos/as. Para tanto, nos reportamos ao “Guia de Procedimentos de Heteroidentificação do IFCE”, documento de grande relevância para a condução dos trabalhos da Comissão Local de Heteroidentificação. É nele que se encontram as diretrizes norteadoras de toda a aferição, desde a infraestrutura necessária; acolhida; postura dos membros da comissão e da equipe envolvida; documentação a ser preenchida, até às perguntas que deverão ser direcionadas aos/às candidatos/as: “Você autoriza a gravação?”; “Qual o seu nome?”; “Qual o curso escolhido?”; “Você confirma sua autodeclaração como negro/a preto/a ou negro/a pardo/a?”. Importante ressaltar: tanto as perguntas como as respostas devem ser pronunciadas em tom de voz adequado o suficiente para serem captadas pelo equipamento de gravação. E não menos importante: as bancas geralmente são compostas por cinco pessoas, com diferentes características de gênero e raça.

4. PALAVRAS FINAIS

A partir das nossas experiências, observamos que nessa dinâmica ainda é comum aparecerem “estranhamentos”, seja durante as formações nas escolas, seja no momento

da aferição dos/as candidatos/as. Nesse sentido, enfatizamos que essa etapa é apenas um dos capítulos de uma história coletiva de muitas lutas, dores, renúncias, entregas;



e, principalmente, uma das conquistas daqueles e daquelas que, com muito esforço e dedicação, abriram caminhos para que chegássemos até aqui, como está metaforicamente explícito neste belo poema de Beatriz Nascimento (2015, p. 78):

Femme Erecta

[10.02.1990]

Há quanto ao tempo pertenço?

Só esses anos? Impossível

Quantas cronologias marcam
meu corpo. Infinitas...

Senão porque tanta expressão

Sensação imprevisível.

Átomos em explosão

Decerto não saberia,
como sei identificar

Foram precisos muito sentir

Armas a adquirir, para
pôr-se de pé.

Ainda no campo das nossas vivências e em meio aos estranhamentos, temos colhido bons resultados com o projeto “Neabi e Bancas de Heteroidentificação nas Escolas de Ensino Médio”, pois também nos deparamos com candidatos/as que, durante a acolhida na aferição ou mesmo depois dela, relatam já nos conhecer, pois estivemos antes na sua escola para falar dos processos e procedimentos que envolvem a entrada nas IEs por meio da Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas). Ousamos

afirmar que, em sua maioria, os/as candidatos/as que nos trazem esse retorno fazem jus às vagas para as quais se inscreveram, abordando-nos quase sempre com um sorriso no rosto.

Na mesma linha e infelizmente, o contrário também acontece, quando alguns/mas inscritos/as relatam não ter tido conhecimento sobre a heteroidentificação, ou não sabiam ter feito reservas de vagas nas cotas raciais. Nesses casos, e não muito raro, eles/elas já se percebem concorrendo em uma cota da qual não podem fazer parte, o que leva a resultados de indeferimento. Em tais situações, já ouvimos relatos de que a inscrição ficou sob a responsabilidade da escola ou de algum familiar.

Outro aspecto a ser destacado é a permanência e o comportamento desses/as jovens estudantes na instituição enquanto indivíduos negros, ocupando espaços que, por muito tempo, lhes foram negados. Todavia, ao adentrarem esse lugar a partir de uma ação que lhes fortalece como cidadãos e cidadãs, passam a se reconhecerem como pessoas negras.

Considerando o propósito do projeto, as situações mencionadas acima são fios norteadores, uma vez que evidenciam o quanto avançamos e o quanto precisamos

avançar. Nessa direção, as visitas do Neabi campus Tianguá nas escolas – que seguirão acontecendo – cumprem seu objetivo primordial: assegurar que as vagas destinadas para as pessoas autodeclaradas pretas, pardas e indígenas (PPI), sejam ocupadas por quem lhes é de direito. E vão além, uma vez que exercem uma função pedagógica no sentido da formação, suscitando reflexões sobre temas e questões sociais tão necessárias e urgentes, como apontado.

Ressaltamos, para terminar, a importância desses encontros também na divulgação dos cursos e atividades ofertados pelo IFCE, que deve sempre cumprir, zelar e defender o seu papel social, ao facultar o ingresso e a permanência qualitativos de todos/as os/as que o elegeram como instituição pública e educativa – a fim de construir e consolidar seus direitos, sonhos e objetivos nas comunidades de que fazem parte e ao longo de suas trajetórias.

Referências

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de; FRAGA FILHO, Walter. **Uma história do negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

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: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Ministério da Educação e Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Brasília. 2004. Disponível em: <https://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/DCN-s%20-%20Educacao%20das%20Relacoes%20Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível



médio e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14723.htm. Acesso em: 10 mar. 2025.

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

CERQUEIRA, Daniel; BUENO, Samira (coord.). **Atlas da violência 2024:** retrato dos municípios brasileiros. Brasília: Ipea; FBSP, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/14031>. Acesso em: 9 mar. 2025.

CUNHA, Manuela C. da. Índios no Brasil: história, direitos e cidadania. 1 ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

FERREIRA, Hilário. Os mais interessados é que lutaram: a abolição no Ceará. *In*: ALENCAR, Calé; FORTALEZA, Pingo de. **Histórias de luz: 100 anos sem Dragão do Mar** – 130 anos da abolição no Ceará. 1. ed. Fortaleza: Expressão Gráfica Editora, 2014, p. 14-39.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 84. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2019.

GADELHA, Nair d'Aquino Fonseca; GADELHA, Regina Maria d'Aquino Fonseca. Desigualdade estrutural, trabalho e gênero: a fronteira das diferenças. **Revista Pesquisa e Debate**, v. 31, n. 2(56), 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/rpe/article/view/47243>. Acesso em: 11 mar. 2025.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. *In*: GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano:** ensaios, intervenções e diálogos. Organização: Flavia Rios; Márcia Lima. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020, p. 139-150.

GOMES, Nilma L. **O movimento negro educador**: saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis (RJ): Vozes, 2017.

GUIMARÃES, Joana. **Cotas raciais**: a importância das bancas de heteroidentificação para a completa aplicação da lei. Site The Conversation, 2024. Disponível em: <https://theconversation.com/cotas-raciais-a-importancia-das-bancas-de-heteroidentificacao-para-a-completa-aplicacao-da-lei-238761>. Acesso em: 12 mar. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ (IFCE). **Resolução Nº 87, de 07 de outubro de 2019**. Aprova o Regulamento das Ações de Heteroidentificação do IFCE. Disponível em: <https://ifce.edu.br/itapipoca/noticias/ifce-itapipoca-divulga-cronograma-de-heteroidentificacao/resolucao-no-87.pdf/view>. Acesso em: 11 mar. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ (IFCE), Campus Quixadá. **O processo de heteroidentificação**. Quixadá: IFCE, 2021.

LORDE, Audre. Não existe hierarquia de opressão. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Pensamento feminista**: conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

MOURA, Clóvis. **Dialética radical do Brasil negro**. 3. ed. São Paulo: Anita Garibaldi, 2020.

NASCIMENTO, Beatriz. *Femme Erecta*. In: RATTIS, Alex; GOMES, Bethania (orgs.). **Todas (as) distâncias**: poemas, aforismos e ensaios de Beatriz Nascimento. Salvador: Editora Ogum's Toques Negros, 2015, p. 78.

NASCIMENTO, Beatriz. **Uma história feita por mãos negras**: relações raciais, quilombos e movimentos. Organização: Alex Ratts. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

RANGEL, Lucia Helena (coord.). **Relatório Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil: Dados de 2023**. 21. ed. Brasília: Conselho Indigenista Missionário, 2024. Disponível em: <https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2024/07/relatorio-violencia-povos-indigenas-2023-cimi.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2025.



RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro:** a formação e o sentido do Brasil. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

VIANA, Theyse. **5 dados que mostram por que a luta contra o racismo ainda é muito necessária no Ceará e no Brasil.** Diário do Nordeste (on-line). Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/ceara/5-dados-que-mostram-por-que-a-luta-contr-o-racismo-ainda-e-muito-necessaria-no-ceara-e-no-brasil-1.3206340>. Acesso em: 9 mar. 2025.

O que não é educação antirracista: a folclorização de uma lei

Antonio Eliano Juvencio da Silva¹
Maria Latifo Carimo²

1. INTRODUÇÃO

Essa provocação surge a partir de um projeto submetido à Pró-reitoria de Extensão do IFCE, com o intuito de ministrar aulas sobre o continente africano nas escolas da educação básica da cidade de Jaguaribe, no Ceará. Intitulado “Sertão antirracista: letramento racial nas escolas de Jaguaribe”, tal projeto passou pela apreciação da Pró-reitoria a partir do edital 01/2024 – que selecionou bolsistas de extensão para os programas/núcleos e projetos institucionais e teve como finalidade fortalecer a atuação dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e indígenas (Neabis), dos Núcleos de Acessibilidade a Pessoas com Necessidades Específicas (Napnes), bem como das Incubadoras de empresas e do Estágio/Programa Jovem Aprendiz no âmbito da educação antirracista e inclusiva. Sendo aprovado, sob a coordenação do professor Antonio Eliano Juvencio da Silva, a discente do

1. Mestre em Letras (PPGL/UERN); especialista em Literatura e Ensino (IFRN). Docente de Língua Portuguesa no Instituto Federal do Ceará (IFCE).
2. Discente do curso de Ciências Biológicas (IFCE). Integrante do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) do IFCE – *campus* Jaguaribe.

curso de Ciências Biológicas, do campus Jaguaribe, Maria Latifo Carimo pesquisou e produziu aulas sobre a História e a cultura de Moçambique, seu país de origem, e ministrou em três instituições de ensino de ensino fundamental, ensino médio e ensino superior, respectivamente.

A duração do projeto, entre planejamento, pesquisa e execução das aulas, foi de quatro meses, e teve como objetivos 1) difundir o trabalho do Neabi Jaguaribe; 2) corroborar com a formação dos estudantes envolvidos na ação; e 3) colaborar com o fortalecimento da extensão social na perspectiva da educação antirracista por meio do Neabi. Ao término das atividades, incluímos mais este, sobre o qual se deterá o texto: 4) produzir um trabalho escrito com o intuito de provocar reflexões para uma educação responsável quando tratar sobre a história e as culturas afro-brasileiras e indígenas, respeitando suas narrativas e levando em consideração as vozes por vezes silenciadas na história dita oficial, que por sua vez repercute abordagens colonialistas, o que torna a história da educação brasileira uma “história única” (Adichie, 2019).

As visitas às escolas da educação básica nos possibilitaram um

diálogo profícuo e uma observação que serão bastante importantes para o que pretendemos discutir através deste texto. Todavia, nossa análise não se limita a esse recorte espaço-temporal, uma vez que lidamos com fontes as quais abordam nacionalmente o racismo estrutural. Obras como *Pequeno manual antirracista* (2019), de Djamila Ribeiro; *Como ser um educador antirracista* (2023), de Bárbara Carine; *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado* (2016), de Abdias Nascimento; *A vida não é útil* (2020), de Ailton Krenak, dentre outras, em uma vasta bibliografia de historiadores e educadores negros e indígenas fazem coro frente às narrativas colonialistas no âmbito da educação básica que estão presentes até mesmo naquelas ações que visem valorizar ou homenagear as culturas não brancas, sem a devida atenção crítica.

Portanto, pretendemos problematizar não só as abordagens flagrantemente racistas, como também as sutilezas do racismo naturalizado em práticas bem intencionadas, destacando as que acontecem em datas comemorativas como 19 de abril e 20 de novembro, Dia dos Povos Indígenas e Dia da Consciência Negra, respectivamente.



2. HISTÓRIA DE UMA LEI ANTIRRACISTA

Em um país que tem, em sua população, a maioria negra, orgulhoso do multiculturalismo e em que durante muito tempo se pregou a existência de uma democracia racial, o que justifica a necessidade de uma lei, no âmbito da pedagogia, que torna obrigatório o estudo sobre a África e a sua diáspora? A educação brasileira, historicamente, privilegia a perspectiva ocidental desde os padres jesuítas no episódio da colonização aos escola novistas, a partir do século XX, inspirados em modelos europeus e norte-americanos ou modelos tecnicistas e utilitaristas, igualmente liberais e igualmente coloniais.

Logo, é de responsabilidade desse sistema branco cunhar o conceito “antirracismo” e torná-lo política de Estado, como provoca Bárbara Carine Pinheiro (2023, p. 59): “O antirracismo é uma responsabilidade ocidental cujo centro é o racismo”. O ideal é que não precisássemos nos opor ao racismo e nesse caso a existência de uma lei demandando o ensino sobre África e sobre Ameríndia não seria necessária. Porém, uma educação estruturada pelo racismo que, enganosamente, os educadores da atualidade acreditam combater com dinâmicas interativas e

oficinas de turbante, deve a todo momento partir da negação:

A perspectiva antirracista tem como eixo central a negação do que o ocidente fez de nós: eles dizem “suas vidas são desimportantes”, nós retrucamos “vidas negras importam”; eles dizem que nós somos feios, burros, sem cultura, incivilizados, e nós passamos a vida inteira tentando provar o contrário (Pinheiro, 2023, p. 59).

Um segundo ponto a ser observado nesse capítulo alerta que a existência da lei, sem a devida fiscalização, não garante mudanças significativas no modo como tratamos o assunto, quando tratamos. Uma pesquisa recente realizada em 2023 pelos Instituto Alana em parceria com o Instituto Geledés desnuda o fato de que, no território no qual a pesquisa foi aplicada, correspondente a 21% das secretarias municipais de todo o país, a lei não é seriamente executada.

Entre os dados divulgados, chama atenção o fato de somente 8% das secretarias destinarem orçamento para a temática e apenas 5% dos municípios designarem uma área técnica composta por especialistas em questões étnico-raciais, a fim de garantir formação adequada

aos educadores. Isso contribui para uma abordagem descuidada dos assuntos relacionados à afrodiaspora. Por isso, é preciso pensar seriamente em uma proposta pedagógica que envolva o desmonte radical de toda uma estrutura, colocando a lei no centro da atuação das redes e não apenas como dispositivo dispensável ou menos importante. Para fazer isso, implica renunciar a narrativas muito caras para *establishment*, sobre as quais mencionaremos adiante.

Preocupa o fato de jovens professores que cresceram sob a orientação ocidental da educação brasileira, reproduzam, com alguma cautela, as mesmas análises problemáticas vigentes no início dos anos 2000, época em que o Estado brasileiro resolveu promulgar a Lei nº 10.639/03, fazendo justiça a uma luta de anos pautada pelo Movimento Negro desde os anos 1950, na ocasião do I Congresso do Negro Brasileiro, encabeçado por nomes como Abdias Nascimento (1914-2011), Edson Carneiro (1912-1972) e Alberto Guerreiro Ramos (1915-1982) e o Teatro Experimental do Negro.

Uma das proposições da Declaração final desse congresso é justamente a exigência do ensino da História da África em sua complexidade nos espaços acadêmicos

brasileiros. Em outro momento, no Segundo Festival Mundial de Artes e Culturas Negras e Africanas, na Nigéria em 1977, Abdias Nascimento já propunha:

Que os governos de países onde exista significativa população de descendência africana incluam nos currículos educativos de todos os níveis (elementar, secundário e superior) cursos compulsórios que incluam História africana, swahili e História dos Povos Africanos na Diáspora (Nascimento. 2016, p. 39).

Nesse colóquio, o proponente de tais sugestões, que não era um delegado oficial do Brasil, foi prontamente criticado por aqueles que o eram, dentre eles, Fernando A. A. Mourão com sua conferência intitulada *The cultural presence of África and the dynamics of the sociocultural process in Brazil* (A presença cultural da África e a dinâmica do processo sociocultural no Brasil), na qual louvava a influência africana na cultura brasileira e a multiracialidade do seu povo, sugerindo então, uma democracia racial amistosa.

Menciona-se também como representante do Estado brasileiro no colóquio a etnolinguística Yeda Pessoa de Castro e o psiquiatra George Alakija, o qual Nascimento (2016) acusa de ser um continuador de uma tradição na psiquiatria



brasileira iniciada pelo eugenista Nina Rodrigues (1862 – 1906).

O ponto é que a delegação oficial se opôs às contribuições de Abdias Nascimento, inclusive àquela que versava sobre o ensino de História da África, no mesmo momento em que defendia a multiculturalidade e a multirracialidade do povo brasileiro como sempre o fizeram representantes do *status quo* a partir do discurso da democracia racial. Discurso que plana sobre a educação até os dias de hoje e serve à ordem racista que pretende invisibilizar o protagonismo negro, já que, em uma democracia racial, o sujeito universal não tem cor e o seu sucesso está exclusivamente ligado à meritocracia.

A lei que orienta o estudo da história e cultura africanas na educação básica é hoje uma jovem adulta. Desse modo, um brasileiro que tenha passado pela formação fundamental e média a partir do ano de 2003 deveria ter sido apresentado, de maneira responsável e gradativa, às complexas narrativas da história a partir de uma perspectiva que respeitasse a multiplicidade étnica existente no país, devido a influência africana.

Todavia, da educação infantil ao ensino médio, apenas um aspecto da história é narrado em coro pelos professores que se submetem, sem cuidado, à execução da lei: a história única da escravidão dos africanos contada através da lente do branco.

Em 2008, a Lei nº 11.645/2008 atualiza o dispositivo com a inclusão da História e a Cultura dos povos indígenas, o que em tese, amplia a abrangência da discussão, mas na prática cria outras dificuldades para a pouco preparada educação brasileira quando se trata de cosmovisões não cristãs e não europeias.

Até o ano de 2023, ainda se falava no Dia do Índio nas escolas que, no intuito de homenagear os povos originários em 19 de abril, fantasiava-se crianças com penas de papel simulando cocares e pinturas à base de tinta *guache*, tornando as culturas e a história complexas dos indígenas em brincadeira esvaziada que, em vez de promover o respeito, garantia a manutenção dos estereótipos de sempre que as crianças reproduzem durante toda a formação básica e, sem a devida intervenção, durante a vida adulta.

3. A “INDOLÊNCIA” DO ÍNDIO E “MALANDRAGEM” DO NEGRO

É assim que se cria um senso comum acerca dos povos indígenas e da população afro-brasileira: “mostre um povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna” (Adichie. 2019, p. 52). A frase proferida pelo então candidato a vice-presidente do Brasil em 2018, General Hamilton Mourão, é a síntese do pensamento hegemônico acerca da formação da sociedade brasileira.

O militar, em sua análise, atribui a dificuldade de transformar em poder, o porte estratégico do país, a heranças culturais dos africanos e dos povos indígenas que compõem o “caldinho cultural” juntamente com a herança ibérica, que, nessa visão, é corrompida pela presença bárbara do sujeito racializado. Nina Rodrigues (1932, p. 28), um mulato como General Mourão, já dizia que “A raça negra no Brasil há de constituir sempre um dos fatores de nossa inferioridade como um povo”.

Estamos diante do racismo à moda brasileira, na medida em que se admite a presença dos elementos africano e indígena, mas sempre vistos como elementos negativos. A esse racismo, chama-se a partir de um eufemismo, à primeira vista, simpático: “democracia racial” que

por sua vez, alimenta-se de teorias eugenistas que previam o desaparecimento do negro, devido à miscigenação de certo modo incentivada para o embranquecimento da população, juntamente com a imigração europeia no período de pós-abolição.

Assim, criou-se uma falsa sensação de convívio amistoso entre as raças, para que paralelamente a essa pretensa democracia, o genocídio do povo negro ocorresse às claras, sendo naturalizado e ininterrupto, sob o eco de discursos como o de Hamilton Mourão, que se valem, para isso, dos estereótipos. Conforme Chimamanda Ngozi Adichie (2019, p. 17), “problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história.” Nesse sentido, a escola brasileira se manteve fiel aos estereótipos do negro dado à escravidão ou à malandragem e do indígena preguiçoso.

Para Bhabha (2013), o estereótipo é um dispositivo do discurso colonial que se vale da “fixidez” do Outro, garantindo assim o aprisionamento do sujeito à uma identidade imutável sob a vigilância do poder. Assim, “o estereótipo [...] é uma forma de



conhecimento e identificação que vacila entre o que está sempre no lugar, já conhecido, e algo que deve ser ansiosamente repetido” (Bhabha. 2013, p. 123). O negro é malandro, o “índio” é preguiçoso, ambos são culpados pelo comportamento degenerado da sociedade brasileira, essa mistura de raças, na qual o branco, quanto mais ariano, mais virtuoso, civilizado e racional, enquanto negros e indígenas são movidos pelos seus instintos selvagens. Ainda conforme Bhabha (2013, p. 124):

O objetivo do discurso colonial é apresentar o colonizado como uma população de tipos degenerados com base na origem racial de modo a justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e instrução. [...] o discurso colonial produz o colonizado como uma realidade social que é ao mesmo tempo um “outro” e ainda assim, inteiramente apreensível e visível.

É esse o discurso transformado em coro dos intelectuais brasileiros em nome de um embranquecimento, não apenas racial, como cultural. O discurso colonial será o fio condutor do pensamento sofisticado e do senso comum da sociedade, como explica Abdias Nascimento (2016, p.113).

O sistema educacional funciona como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro – primário, secundário, universitário – o elenco das matérias ensinadas, como se executasse o que havia previsto a frase de Silvio Romero, constitui um ritual de formalidade e da ostentação das salas da Europa, e, mais recentemente, dos Estados Unidos.

Ao mencionar Silvio Romero (1851 – 1914), Nascimento (2016) se refere ao representante de um pensamento comum entre os intelectuais do século XX, acerca da composição racial e cultural da nação, atribuindo, as características ditas civilizadas à Europa, enquanto a África e a América eram associadas à servidão e à selvageria.

A frase citada por Nascimento (2016, p. 113), atribuída ao respeitadíssimo crítico e historiador de literatura, seria: “Nós temos a África em nossas cozinhas, América em nossas selvas, e Europa em nossas salas de visitas”. Não estamos falando de uma linha de raciocínio exclusivamente partilhada por um ou outro pensador, mas sim de uma hegemonia entre os eruditos que influenciaria todo um sistema cultural. Outro literato, esse um Modernista, em tom de comemoração dizia que “na cruzada contínua de nossa vida, desde a época

colonial, o negro desaparece aos poucos, dissolvendo-se até a falsa aparência de ariano puro” (Prado, 1930 *apud* Nascimento, 2016, p. 87).

A pretensa vitória dada à raça ariana no processo de miscigenação, sabidamente forçada, com o fim de embranquecer a população ou pelo menos minimizar a “mancha negra”, seria promovida, também, pelas políticas de imigração praticadas no Brasil desde o fim da escravidão até meados do século XX. A ideia era promover a entrada de europeus no país, ao passo que proibia a imigração de africanos.

“A mancha negra tende a desaparecer num tempo relativamente curto em virtude do influxo da imigração branca em que a herança de Cam se dissolve” (Skidmore, 1974 *apud* Nascimento, 2016, p. 86), teria dito o geógrafo João Pandiá em 1930, dois anos antes – diga-se de passagem – do lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), referindo-se ao mito bíblico que conta sobre Noé ter amaldiçoado a descendência de seu filho Cam (os africanos).

A redenção dos descendentes de Cam, depois do martírio da escravidão se dá pelo perdão concedido por Deus e pela branquitude, a partir do embranquecimento dos fenótipos e dos costumes. Isso tudo

graças à “democracia racial” que só permite, aos negros e negras do Brasil, “um único privilégio: aquele de se tornarem brancos, por dentro e por fora” (Nascimento. 2016, p. 111).

3.1 Bonecas Abayomi, corares de papel e “Saci Pererê”: a folclorização da história e das culturas afro-brasileira e indígenas.

Como discutido anteriormente, a Lei nº 11.645/2008 é um importante instrumento de luta contra o racismo estrutural que é base, inclusive, para os currículos da educação brasileira. Essa lei, que vem sendo reivindicada pelo movimento negro desde os anos 1950 e promulgada somente entre as primeiras décadas deste século, enfrenta ainda muitos desafios diante de sua implementação: enquanto em algumas redes ela é meramente ignorada; em outras, o descuido dos agentes da educação, na pressa de fazer por fazer, promovem caricaturas das culturas afro-brasileira e indígena.

O fato é que estamos diante de um paradoxo, quando se tenta executar a lei sem romper, radicalmente, com a ideologia racista da educação ocidentalizada. Estuda-se até a exaustão a história da Europa, a cultura greco-romana e suas influências na formação da vida cultural no



Brasil, sem mencionar os processos de apropriação das riquezas materiais e imateriais das civilizações africanas. Pouco se fala sobre as tecnologias surgidas no seio da África e creditadas à Europa em seus empreendimentos colonialistas.

Quanto a isso, Aimé Césaire (2020, p. 10) comenta sobre o poder de destruição do mundo ocidental, alegando que “a Europa é moral, espiritualmente indefensável”. Se não fizermos essa devida crítica à ideia de civilização europeia, não é possível pensarmos em educação antirracista para começar.

Os valores clássicos da arte, o conceito de belo, a moral cristã, o humanismo, o iluminismo, as teorias científicas que respaldaram o racismo, tudo está sintetizado em um pensamento ocidental que embasa a nossa pedagogia. Por isso ensinamos que Pedro Álvares Cabral descobriu o Brasil, que os africanos eram dados à escravidão devido sua natureza servil, como castigo divino por conta do erro de Canaã. Cabendo então ao europeu, do alto de sua razão, escravizar o negro para a remissão dos pecados. Assim prega, aos escravizados, Padre Antônio Vieira, em seus sermões amplamente estudados como modelos de retórica a ser imitados pelos estudantes do ensino médio:

deveis dar infinitas graças a Deus por vos ter dado conhecimento de si, e por vos ter tirado de vossas terras, onde vossos pais e vós vivíeis como gentios; e vos ter trazido a esta, onde instruídos na fé, vivais como cristão, e vos salveis” (Vieira, 1998, p. 138).

Em outras palavras, é isto que a mensagem de Vieira recomenda a homens e mulheres arrancados de suas terras: Agradeçam ao seu senhor, pois a partir do martírio da escravidão, alcançarão a misericórdia divina. A despeito disso, há episódios na história e na educação brasileiras que projetam o nome do jesuíta como um dos heróis nacionais, por ser um dos escravizados e dos indígenas brasileiros frente ao poder colonial. É o que conta Ana Carolina Cernicchiaro (2003) ao analisar a obra *Uma questão de igualdade: Antônio Vieira e a escravidão negra na Bahia do século XVII* (1997), do historiador Magno Vilela, na qual, o sacerdote é apontado como um “herói afro-brasileiro”. De acordo com Cernicchiaro (2003, p. 3).

Apesar de se compadecer com o sofrimento dos escravos nos “infernos dos engenhos”, Vieira não era abolicionista porque estava ciente da necessidade da mão-de-obra escrava para esta que era sua meta maior, como conselheiro político do reino. Mesmo porque, como representante do

clero, acreditava que mais importante do que salvar os negros de seu sofrimento terrestre era salvá-los de sua condenação eterna.

São empresas como essas que educadores antirracistas devem problematizar no seio da educação brasileira. Reconhecendo a importância dos ditos heróis nacionais, mas sempre se perguntando e fazendo questionar o porquê da fama e se por trás dela não se esconde uma verdadeira história de barbárie, como foi por exemplo o episódio pintado por Pedro Américo (1843 – 1905) e romanticamente comemorado nas escolas no dia 07 de setembro. Onde estavam as populações negras quando se proclamou a independência do Brasil? sendo moeda de troca, é o que nos explica o historiador Thiago Campos Pessoa enquanto participava do podcast *Projeto Querino* da Rádio Novelo em 2022:

D. Pedro, quando estava construindo a base social de apoio à ruptura com Portugal, buscou essa base social de apoio justamente no Vale do Paraíba e em Minas Gerais, afiançando a continuidade da escravidão e a segurança da propriedade escrava.

O educador antirracista pode confrontar a história oficial do branco, utilizando produções como essa, do jornalista Tiago Rogero – *Projeto*

Querino (2022) –, por se tratar de uma pesquisa detalhada sobre da história do Brasil analisada a partir uma perspectiva afrocentrada, em linguagem acessível e dinâmica para a compreensão de nossos e nossas estudantes. No romance *Um defeito de cor*, de Ana Maria Gonçalves, há um trecho, posto que faça parte de uma obra de ficção, serve-nos para provocar essa reflexão acerca do lugar do negro escravizado no contexto da Independência. Na obra lemos sobre o momento que a notícia chega à senzala:

Em uma manhã de primavera, e de setembro, primeiro chegou o barulho de rojões e de tiros de canhão, e depois a notícia de que o Brasil estava livre de Portugal. Isso foi comemorado em surdina na casa, pois era notícia que não queriam que chegasse à senzala grande, com medo da empolgação dos pretos. Mas o Tico e o Hilário ficaram sabendo e correram para contar, o que de fato provocou certa inquietação, sendo preciso que o capaz Cipriano fosse alertar o sinhô José Carlos sobre a euforia dos pretos que, não entendendo direito o acontecimento e atendo – se à palavra “liberdade”, queriam saber como é que ia ficar a situação deles. O sinhô José Carlos mandou que os homens do Cipriano redobrassem a vigilância e, precisando, mandassem avisar, que



ele conseguiria reforços. Mandou também que o Cipriano explicasse que nada tinha mudado para os escravos, que os pretos não eram um país, que não pertenciam de fato a nenhum país e, quando muito, alguns poucos poderiam ser considerados gente, quanto mais falar em liberdade (Gonçalves. 2006, p. 116).

A citação é longa, mas é válido a trazermos para nos ajudar a criar uma imagem para além daquela ilustrada por Pedro Américo que permeia o imaginário popular na construção de um patriotismo do qual o negro é excluído. Pouco se fala sobre a participação das frentes negras pela independência na Bahia, por exemplo.

Creemos que, para visibilizar essas histórias, uma educação antirracista pode lançar mão da literatura. Não aquela que romantiza o protagonismo branco, mas aquela que desnuda as mazelas da lógica escravocrata. Bernardo Guimarães (1825 – 1884), com seu romance *A escrava Isaura* (1875), não pode ser considerado um escritor abolicionista enquanto Maria Firmina dos Reis (1822 – 1917) é praticamente desconhecida por professores de Língua Portuguesa, tendo sido, talvez, a primeira mulher a publicar um romance no Brasil em 1859 e sendo uma mulher negra.

Tudo isso, e estamos apenas na premissa para o ponto onde queremos chegar: não se faz educação antirracista com folclore. É comum, durante o mês de novembro, as escolas enviarem convites aos Neabis, com propostas pré-definidas de atividades a serem desenvolvidas em alusão à consciência negra: oficinas de turbante e oficinas de bonecas Abayomi. Isso soa semelhante às atividades realizadas em comemoração ao “Dia do Índio”, quando professores fantasiam crianças com simulacros de adereços indígenas, como cocares feitos com penas de aves aleatórias e papel, além das pinturas faciais, igualmente estereotipadas.

Não há um trabalho de pesquisa por trás dessas propostas e quando há, utilizam-se de fontes questionáveis, como as utilizadas para justificar as oficinas de bonecas Abayomi Brasil a fora. Conta-se que, durante as travessias atlânticas, nos porões dos navios negreiros, as mães africanas rasgavam pedaços de tecido de suas vestimentas e improvisavam bonecas para suas crianças. Notem que o problema não está, especificamente, na boneca – um símbolo de militância negra desde a década de 1980 –, sendo a criação legítima de uma artista negra viva chamada Valdilena Serra Martins. O problema é que, sem compromisso

com a história, e com a apropriação indevida da criação da população negra, a educação com seu carácter colonizador, esvazia os símbolos e a cultura afro-brasileira.

As Abayomis surgem a partir do experimento da artista e das heranças culturais de suas antepassadas. Conta que a avó e a mãe faziam bonecas artesanais de outras matérias primas, uma prática comum entre as mulheres. No contexto da expansão dos Centros Integrados de Educação Pública (Ciep), em que “Lena”, como é conhecida, exercia a função de coordenadora e desenvolvia oficinas de artesanato, é que em 1987 surge a Cooperativa Abayomi, como é possível ler na matéria assinada por Eduarda Ramos (2021), na revista eletrônica *Lunetas*:

De acordo com Gomes, Bizarria, Collet e Sales, pesquisadores responsáveis pelo ensaio fotográfico “A boneca Abayomi: entre retalhos, saberes e memórias”, o nome da boneca surgiu pela professora e militante Ana Gomes. Ela integrava um dos primeiros grupos de produção de abayomis. Na época, ela estava grávida e dizia que, caso nascesse um menino, se chamaria “Abebe”. Se fosse menina, “Abayomi”, nome cuja uma das interpretações possíveis é “meu presente”, em yorubá. Com o nascimento do menino Abebe – de quem Lena

é madrinha – o trabalho de múltiplas mulheres negras foi batizado de “Abayomi”. Um nome repleto de identidade e força ancestral.

O desvelamento dessa história denuncia o empenho da sociedade brasileira em criar mitos em torno da escravidão, não para denunciar a barbárie, mas para romantizá-la e torná-la lúdica, e assim a dor do negro é transformada em brincadeira. Em contrapartida o protagonismo negro é negado em favor da folclorização. No caso das bonecas Abayomi, ao reproduzir a lenda das mães escravizadas improvisando bonecas em navios negreiros, o professor vai na contramão da educação antirracista, contribuindo para um estereótipo e para o apagamento de nomes como o da artista Lena Martins. A escravidão não pode ter essa ludicidade ao ser mencionada em sala de aula, e sim deve causar incômodo sempre que for pauta de uma atividade.

Quando resumimos a História e as culturas afro-brasileira e indígenas a eventos pontuais realizados anualmente, em que são ministradas oficinas ou palestras que desinformam, não estamos fazendo educação antirracista. Estamos fazendo folclore. E qual é o problema em tratar as manifestações artísticas e culturais negras como folclore? Diz Nascimento (2016. p. 147):



A redução da cultura africana à condição de vazio folclore não revela somente o desprezo ao negro da sociedade vigente, branca, como também exibe a avareza com que essa sociedade explora o afro-brasileiro e sua cultura com intuítos lucrativos. [...] A folclorização dá um passo em frente ao desenvolver outra etapa do tratamento dispensado à cultura afro-brasileira pela sociedade dominante: a sua comercialização.

Isso explica o porquê de um dos nomes mais lembrados quando se fala em folclore no país, ser o de Monteiro Lobato (1882 – 1948), um representante da sociedade eugênica do Brasil. Através desse exônimo em inglês, intelectuais como Lobato, Luiz da Câmara Cascudo (1898 – 1986) se apropriaram das histórias negras e indígenas e transformaram-nas em produto. O saci popularizado pelas histórias infantis é um item presente nas comemorações do Dia do Folclore em escolas de todo o país, principalmente na educação infantil. A apropriação desse personagem pelo branco faz parte do mesmo processo de ludicidade pelo qual passa atualmente a boneca Abayomi de Lena Martins. O escritor e historiador indígena Olívio Jekupé, autor das obras *Ajuda do Saci Kamba'i* (2006) e *O presente de Jaxy Jaterê* (2017), é categórico

ao dizer “O nosso personagem Jaxy Jaterê, ele não é um folclore, ele é uma história viva, que é contada até os dias de hoje.” (Jekupe. 2017) e lembra que em guarani “pererê” é um termo pejorativo que significa “peidorreiro”.

Nas crenças de matrizes africanas existem seres similares ao saci indígena que também são protetores das matas e estão presentes nas religiões como exus e entidades. Logo, em uma sociedade marcadamente intolerante em relação às religiões de matrizes africanas, interessa esvaziar os elementos da fé afro-brasileira para que sejam assimilados e incorporados à realidade do branco.

Qual seria o interesse de uma indústria cultural em capturar elementos da população negra e indígena e escondê-los atrás de lendas infantilizadas? A “Cultura africana posta de lado como simples folclore se torna em instrumento mortal no esquema de imobilização e fossilização dos seus elementos vitais. Uma sutil forma de etnocídio. (Nascimento. 2016, p. 167). Não à toa, milhares de pessoas pulam as setes ondas de lemanjá na virada do ano, sem fazer nenhuma menção à Orixá. É assim que excluem o negro da história, enquanto sequestram a sua cultura. O que sobra é uma população negra sem História na História brasileira.

4. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo se propôs a revelar problemáticas em nossas abordagens enquanto educadores antirracistas. É importante salientar o seu carácter introdutório, visto que o objetivo é provocar reflexões mais verticalizadas entre os pares e só então, a partir disso, desenvolver práticas pedagógicas posteriormente. De antemão, obras como as da professora Bárbara Carine – *Como ser um educador antirracista* (2023) e *História preta das coisas: 50 invenções científico – tecnológicas de pessoas negras* (2023) – são fundamentais para direcionar o professor inexperiente em questões étnico-raciais.

Outra indicação feita neste capítulo sugere a pesquisa e o estudo da História e a Cultura do povo negro

e dos povos indígenas de maneira comprometida, evitando a folclorização e a ludicidade dos elementos afro-brasileiros, assim como se fez com os elementos indígenas.

Nesse ponto, citamos o folclore em torno do “dia do índio” e mais recentemente, em torno do dia da Consciência Negra, quando muitos eventos acontecem nessa data resumidos a oficinas e palestras que desinformam, devido a pressa em cumprir uma agenda, que em tese deveria corresponder ao cumprimento da Lei nº 11.645/2008, porém na prática se trata de uma agenda colonialista, ao fossilizar a inteligência negra e a cosmovisão indígena em um processo de assimilação e dominação que culmina em estereótipos.

Referências

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

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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 14 mar. 2025.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. São Paulo: Veneta, 2020.



COLECIONADOR DE SACIS. **#Saci100 – Olívio Jekupé:** Saci, protetor da floresta. 2017. Disponível em: <https://coleccionadordesacis.com.br/2017/10/08/saci100-olivio-jekupe-saci-protetor-da-floresta/>. Acesso em: 14 mar. 2025.

CONGRESSO EM FOCO. **Mourão diz que país herdou “indolência do índio” e “malandragem do negro”.** 2018. Disponível em: <https://www.congressoemfoco.com.br/noticia/33307/mourao-diz-que-pais-herdou-indolencia-do-indio-e-malandragem-do-negro>. Acesso em: 14 mar. 2025.

CERNICCHIARO, Ana Carolina. **A temática da escravidão negra nos sermões de Antônio Vieira.** Mafuá, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, n. 0, 2003.

FUNDAÇÃO NACIONAL DOS POVOS INDÍGENAS (FUNAI). **Dia dos Povos**

Indígenas: Funai celebra novo nome da data e promove ação de fortalecimento da política indígena. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2023/dia-dos-povos-indigenas-funai-celebra-novo-nome-da-data-e-promove-acao-de-fortalecimento-da-politica-indigena>. Acesso em: 14 mar. 2025.

GELEDÉS – INSTITUTO DA MULHER NEGRA. **Pesquisa inédita mostra engajamento das secretarias de educação com aplicação da Lei 10.639.** 2024. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/pesquisa-inedita-mostra-engajamento-das-secretarias-de-educacao-com-aplicacao-da-lei-10-639/>. Acesso em: 14 mar. 2025.

GUIMARÃES, Bernardo. **A escrava Isaura.** São Paulo: FTD Educação, 2015.

LUNETAS. **Bonecas Abayomi:** símbolos de resistência negra e ancestralidade. 2024. Disponível em: <https://lunetas.com.br/bonecas-abayomi/>. Acesso em: 14 mar. 2025.

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

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista:** Para familiares e professores – Vencedor do Prêmio Jabuti 2024. Rio de Janeiro: Planeta, 2023.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **História preta das coisas:** 50 invenções científico – tecnológicas de pessoas negras. Rio de Janeiro: LF Editorial, 2023.

PROJETO QUERINO. **A grande aposta**. 2022. Disponível em: <https://projeto-querino.com.br/>. Acesso em: 14 mar. 2025.

ROGERO, Tiago. **Projeto Querino**. Rádio Novelo, 2022.

Racismo ambiental e ensino de ciências da natureza: estratégias de elaboração de material didático para a Escola Indígena Direito de Aprender do povo Anacé

João Gleidson dos Santos Oliveira¹
Iara Saraiva Martins²

1. INTRODUÇÃO

O presente capítulo relata a experiência de elaboração de um material didático – na forma de uma cartilha – sobre racismo ambiental direcionado à Escola Indígena Direito de Aprender do Povo Anacé, localizada no estado do Ceará, Brasil. A iniciativa surge da necessidade de articular o conhecimento acadêmico vinculado ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas – campus Paracuru, com as vivências e lutas das comunidades indígenas, visando promover uma educação contextualizada e voltada para a justiça socioambiental. Insere-se no âmbito da educação escolar indígena diferenciada, entendida como aquela que respeita e integra os saberes tradicionais e a identidade cultural de cada povo indígena, contribuindo para a formação

-
1. Liderança Indígena Anacé. Professor da Escola Indígena Direito de Aprender do Povo Anacé.
 2. Professora do IFCE – Campus Paracuru

crítica dos estudantes e o fortalecimento dos territórios (Baniwa, 2011; Lima, 2017).

O conceito de racismo ambiental refere-se às injustiças ambientais que recaem de forma desproporcional sobre grupos étnicos ou raciais vulneráveis. Originalmente cunhado no contexto afro-estadunidense, especialmente a partir das lutas civis e ambientais das décadas de 1960-1980, o termo ganhou destaque pelos trabalhos do sociólogo Robert Bullard, para quem o racismo ambiental se manifesta nas políticas ou práticas ambientais que prejudicam deliberadamente comunidades de minorizadas, negando-lhes a equidade na proteção ambiental (Bullard, 2001).

No Brasil, pesquisadoras como Tânia Pacheco e Selene Herculano adaptaram e expandiram esse conceito, enfatizando que as desigualdades sociais e raciais levam à destinação implacável dos riscos e danos ambientais às populações negras, indígenas e vulnerabilizadas (Pacheco, 2007; Herculano, 2006). Em outras palavras, o racismo ambiental se expressa quando empreendimentos e políticas de desenvolvimento impõem os maiores ônus ambientais justamente àqueles com menor poder político e econômico, reproduzindo desigualdades históricas.

Os povos indígenas brasileiros enfrentam o racismo ambiental desde o processo colonial, seja pela expropriação de seus territórios tradicionais, seja pela degradação dos recursos naturais dos quais dependem para sua subsistência e cultura. Projetos de grande impacto – como mineração, agronegócio, hidrelétricas e complexos industriais – frequentemente incidem sobre terras indígenas sem a devida consulta e respeito aos seus direitos, resultando em deslocamentos forçados, poluição e destruição de ecossistemas (Meireles, 2009; Nóbrega, 2020). Diante desse contexto, torna-se fundamental que as escolas indígenas abordem criticamente o tema do racismo ambiental, instrumentalizando as novas gerações para reconhecer injustiças e engajarem-se em estratégias de resistência e defesa de seus direitos ambientais e territoriais.

Assim, este relato descreve o processo de construção de um material didático sobre racismo ambiental junto à Reserva Indígena Taba dos Anacé, no âmbito de um projeto de pesquisa-ação desenvolvido por um professor indígena no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFCE e vinculado ao Neabi – campus Paracuru.



2. CONTEXTUALIZAÇÃO: TERRITÓRIO ANACÉ E ESCOLA INDÍGENA

A Reserva Indígena Taba dos Anacé localiza-se no município de Caucaia, litoral oeste do Ceará. Historicamente, os Anacé ocupavam áreas próximas à foz do Rio Ceará e região do Pecém. A partir da década de 1990, enfrentaram um processo agressivo de desapropriação territorial em função da implantação do Complexo Industrial e Portuário do Pecém (CIPP) em suas terras tradicionais (Nóbrega, 2020). As obras do CIPP – incluindo porto, usinas termelétricas e indústrias diversas – avançaram sobre o território, matas e lagoas utilizadas pela etnia, deslocando forçadamente diversas famílias Anacé e causando a destruição de ecossistemas locais, como a mata de tabuleiro, lagoas e riachos que serviam à caça, pesca e coleta (Meireles, 2009; Nóbrega, 2020). Estudos registram que a poluição do ar pela queima de carvão mineral nas termelétricas elevou a incidência de problemas respiratórios entre os Anacé, ao passo que a contaminação de solo e água afetou plantações, a disponibilidade de plantas medicinais tradicionais e a pesca, comprometendo a segurança alimentar da comunidade (Meireles, 2009; Nóbrega, 2020). Além dos danos ambientais tangíveis, a perda das terras ancestrais

e o reassentamento compulsório geraram impactos socioculturais e psicológicos profundos, incluindo casos de sofrimento, depressão e desagregação social diante da ruptura com o território de origem.

Em reação a essas injustiças, a luta do povo Anacé resultou no reconhecimento oficial de uma parte de seu território, hoje denominado Reserva Indígena Taba dos Anacé, com extensão de aproximadamente 540 hectares, onde residem cerca de 170 famílias. Nesse novo território, os Anacé vêm empreendendo um processo de reterritorialização e reconstrução de seu modo de vida, buscando conciliar as condições impostas pelo reassentamento com a preservação de sua identidade cultural e a reivindicação por direitos. É nesse contexto de resistência e reorganização comunitária que se insere a Escola Indígena Direito de Aprender do Povo Anacé, principal instituição educacional da reserva.

A Escola Indígena Direito de Aprender foi criada por iniciativa da própria comunidade Anacé no início dos anos 2000, visando oferecer às crianças e jovens uma educação diferenciada e de qualidade, adequada à sua realidade sociocultural. Formalizada em 2001

e institucionalizada junto à rede pública estadual em 2019, a escola atende da Educação Infantil ao Ensino Médio, incluindo também Educação de Jovens e Adultos (EJA). Thiago Halley Santos de Lima, pesquisador indígena Anacé, destaca que desde sua criação a escola tem sido fundamental para a valorização da identidade cultural e fortalecimento do movimento indígena Anacé (Lima, 2017).

Nesse sentido, a escola indígena cumpre dupla função: além de assegurar o direito constitucional à educação básica aos membros do povo Anacé, ela serve como instrumento de resistência cultural e territorial. Ao ensinar às novas gerações sobre sua língua, história e relação com a natureza, a escola contribui para manter viva a memória coletiva e a conexão espiritual com o território – especialmente importante após

o trauma do deslocamento causado pelo CIPP.

Diante dos impactos socioambientais sofridos pelo território Anacé e da missão da escola em proporcionar uma educação comprometida com a realidade local, surgiu a proposta de elaborar um material didático específico sobre racismo ambiental. A ideia foi criar uma cartilha educativa que articulasse os conceitos de justiça ambiental com as experiências vividas pelo povo Anacé, fortalecendo o currículo escolar diferenciado e contribuindo para a formação de jovens conscientes e engajados na defesa de seus direitos ambientais. Para contextualizar essa iniciativa, a próxima seção abordará brevemente os fundamentos teóricos do racismo ambiental e sua pertinência no caso dos povos indígenas e do povo Anacé.

3. RACISMO AMBIENTAL E POVOS INDÍGENAS: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E CONTEXTO ANACÉ

Do ponto de vista teórico, racismo ambiental pode ser compreendido como uma forma específica de injustiça ambiental em que critérios étnico-raciais determinam quem suporta a maior carga de degradação ambiental e quem usufrui dos benefícios do desenvolvimento. O termo foi consolidado nos Estados

Unidos, onde pesquisadores como Robert D. Bullard denunciaram que comunidades negras, latinas e povos originários –estavam sendo sistematicamente expostas a riscos ambientais maiores do que a população branca, seja pela localização desproporcional de indústrias poluentes em suas vizinhanças,



seja pela falta de rigor na proteção ambiental em áreas ocupadas por essas minorias (Bullard, 2001; 2002). Bullard (2001) define racismo ambiental como a implementação de políticas ou práticas ambientais que deliberadamente prejudicam ou discriminam indivíduos, grupos ou comunidades com base em raça, negando-lhes igualdade na aplicação das leis ambientais.

No contexto brasileiro, o conceito de racismo ambiental passou a ser empregado por volta dos anos 2000 por ativistas e acadêmicos para denunciar situações de desigualdade ambiental entre diferentes grupos sociais. Selene Herculano (2006) enfatiza que em sociedades desiguais como a brasileira, o desenvolvimento econômico tende a distribuir desigualmente seus impactos negativos, destinando a “maior carga dos danos ambientais às populações de baixa renda, grupos discriminados e povos étnicos tradicionais”.

Os povos indígenas se inserem de maneira particularmente trágica nesse panorama. Historicamente, desde a colonização, os indígenas foram desalojados de extensas porções de suas terras e sofreram devastação ambiental de seus territórios em nome da expansão econômica (mineração, monoculturas, pecuária, barragens etc.). No período republicano e especialmente nas

últimas décadas, apesar de avanços no reconhecimento de direitos indígenas, diversas políticas desenvolvimentistas continuaram a impactar severamente comunidades indígenas, muitas vezes sem respeitar os mecanismos de consulta prévia e informada garantidos pela Convenção 169 da OIT (que o Brasil ratificou). Exemplos abrangem desde o garimpo ilegal e contaminação por mercúrio em terras Yanomami, até a construção de usinas hidroelétricas na Amazônia (caso Belo Monte) e projetos de agronegócio que avançam sobre áreas tradicionalmente ocupadas. Tais empreendimentos, quando implementados ignorando os direitos originários, configuram claramente situações de racismo ambiental, pois colocam em risco a sobrevivência física e cultural de povos indígenas, em prol de interesses externos.

No contexto do povo Anacé, o racismo ambiental manifestou-se de forma evidente com a implementação do CIPP. Jeovah Meireles (2009), geógrafo que estudou os conflitos socioambientais envolvendo os Anacé, aponta que grandes corporações e projetos estatais atuaram como agentes centrais de injustiça ambiental nesse caso, desconsiderando a presença secular da comunidade indígena no território pretendido pelo empreendimento.

A instalação do CIPP ocorreu sem o devido diálogo com os Anacé e sem medidas efetivas de proteção ao seu modo de vida e ao ecossistema local.

Estudos de Nóbrega (2020) relatam que o discurso oficial em torno do CIPP exaltava o desenvolvimento e o progresso trazidos pela industrialização, porém esse discurso ocultava a injustiça inerente ao processo, no qual os Anacé pagaram o preço do “progresso” com a perda de suas terras e a deterioração de suas condições de vida.

Em resposta aos desafios impostos pelo racismo ambiental, os Anacé mobilizaram estratégias de luta que incluem protestos, articulação com organizações de direitos humanos e socioambientais, e

busca de apoio legal para garantir seus direitos. Uma conquista parcial foi a criação da Reserva Taba dos Anacé como compensação, mas o povo segue reivindicando a demarcação plena de todas as suas terras tradicionais e reparações pelos danos sofridos. Além disso, os Anacé investem em fortalecer sua cultura e autonomia local – e é nesse aspecto que a educação diferenciada oferecida na Escola Direito de Aprender do Povo Anacé torna-se estratégica. A abordagem pedagógica intercultural permite que temas como o racismo ambiental sejam tratados na sala de aula a partir da realidade vivida pelos alunos e de sua identidade indígena, preparando-os para atuar como agentes de transformação em prol da justiça ambiental.

4. METODOLOGIA DA PESQUISA E ELABORAÇÃO DA CARTILHA

O presente relato de experiência narra os resultados de uma abordagem de pesquisa-ação participativa desenvolvida por um estudante indígena Anacé e vinculada ao Neabi – campus Paracuru, articulando métodos qualitativos de investigação com intervenções pedagógicas práticas na comunidade. A metodologia combinou (a) pesquisa bibliográfica e documental

sobre racismo ambiental, educação indígena e contexto dos Anacé; (b) revisão integrativa de literatura para compreender as abordagens já existentes sobre educação ambiental em territórios tradicionais; e (c) trabalho de campo com caráter descritivo e interventivo, envolvendo diretamente os sujeitos da comunidade no processo de construção do conhecimento.



Orientados pela pesquisa-ação, conduzimos um ciclo que incluiu planejamento, ação, observação e reflexão em colaboração com os membros da comunidade escolar Anacé. Conforme destaca Thiollent (2011), os participantes não são objetos de estudo, mas tornam-se co-pesquisadores: suas perspectivas, saberes e reflexões foram ativamente incorporados em todas as etapas.

Para a elaboração da cartilha, definimos dois públicos-alvo prioritários para as ações iniciais de coleta de conteúdo e validação: (1) os alunos do ensino fundamental II da Escola Indígena Direito de Aprender do Povo Anacé (especialmente os anos finais, adolescentes de 13 a 15 anos); e (2) lideranças jovens Anacé de diversos territórios, reunidos por meio da Articulação da Juventude Indígena Anacé. A escolha desses grupos deve-se à importância de trabalhar a questão do racismo ambiental tanto no contexto escolar formal (formação básica dos estudantes) quanto no contexto comunitário mais amplo da juventude (formação de lideranças). Em ambos os casos, buscou-se envolver a juventude na reflexão sobre passado, presente e futuro do território, desenvolvendo competências críticas para enfrentar os problemas socioambientais que os afetam.

Duas atividades principais foram planejadas e executadas, correspondendo a esses dois públicos. A primeira atividade consistiu em uma aula-oficina desenvolvida em sala de aula na escola, com caráter teórico-prático, integrando conhecimentos científicos e saberes tradicionais. A segunda foi uma oficina participativa realizada durante um encontro da Juventude Indígena Anacé, envolvendo dinâmicas de debate e trabalho em grupo. Ambas as experiências serviram simultaneamente como ações educativas (conscientização sobre racismo ambiental) e como estratégias de pesquisa para coletar insumos, relatos e percepções da comunidade a serem incorporados na cartilha.

Ressalta-se que todas as etapas do trabalho foram previamente discutidas e validadas com a comunidade Anacé: a liderança local (Comissão de Lideranças Anacé) foi consultada sobre os objetivos da pesquisa e o conteúdo proposto, garantindo alinhamento com os interesses do povo e respeito aos protocolos éticos. Em resumo, a metodologia foi colaborativa e dialógica, valorizando o conhecimento tradicional Anacé e a voz da juventude. Ao invés de simplesmente produzir um material didático em gabinete, optou-se por construí-lo coletivamente, em campo, de modo que a

cartilha resultante seja representativa das experiências reais e das soluções apontadas pela própria

comunidade. A seguir, descrevemos em detalhe cada uma das experiências pedagógicas desenvolvidas.

5. RELATO DAS EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS

5.1 Aula com estudantes do 9º ano do ensino fundamental

A primeira experiência aconteceu em 17 de outubro de 2023, com a turma do 9º ano da Escola Indígena Direito de Aprender do Povo Anacé. A atividade foi planejada como uma aula diferenciada na disciplina de Ciências, integrando conteúdo de Ciências da Natureza com a temática sociocultural dos pigmentos naturais indígenas e sua relação com o racismo ambiental. A turma era composta por 32 alunos (cerca de 13-14 anos de idade).

A aula ocorreu em um período dedicado a disciplinas eletivas de aprofundamento, que na escola indígena são aproveitadas para trabalhar elementos da cultura local dentro do currículo formal. Nesse contexto, escolheu-se o tema dos pigmentos naturais – substâncias extraídas de plantas e outros elementos naturais utilizadas tradicionalmente pelos Anacé na pintura corporal e arte – como eixo condutor. O objetivo pedagógico foi contextualizar o conceito de racismo ambiental de forma prática e significativa, relacionando-o a algo familiar aos alunos

(os pigmentos e a pintura corporal, símbolos identitários) e, a partir daí, estimular discussões sobre meio ambiente, território e identidade.

Antes da aula, preparou-se um conjunto de materiais para uma experiência sensorial e participativa: amostras de pigmentos naturais (urucum, jenipapo, carvão vegetal, café, extratos de flores locais como rosa-do-deserto e *Amoras* silvestres), cartolinas e papéis para pintura, pincéis e recipientes. A seleção dos materiais levou em conta aqueles pigmentos que os próprios alunos conheciam ou utilizavam em suas vivências. Por exemplo, o urucum (*Bixa orellana*) produz um pigmento vermelho tradicionalmente aplicado ao rosto e corpo, enquanto o jenipapo (*Genipa americana*) fornece um pigmento negro-azulado duradouro na pele, comum nos grafismos corporais Anacé. O carvão e o café também geram tons escuros e são acessíveis localmente. Esses pigmentos naturais, além de seu uso artístico, possuem significados culturais profundos: os grafismos corporais entre os Anacé servem para marcar identidade, indicar



pertencimento a determinados clãs ou expressar situações cerimoniais. Trazê-los para a sala de aula, portanto, significou trazer a cultura para dentro do conteúdo científico, valorizando o conhecimento tradicional.

A atividade iniciou com uma breve introdução dialogada para sondar os conhecimentos prévios dos alunos. Perguntou-se se conheciam o termo “racismo ambiental” e o que imaginavam que pudesse significar. Como esperado, era um conceito novo para a maioria, então o facilitador (professor) esclareceu que iríamos entender o conceito relacionando-o a algo que eles praticavam – a pintura com pigmentos – e às transformações ambientais em sua comunidade. Essa contextualização inicial visou despertar a curiosidade e situar a relevância do tema.

Em seguida, passou-se à apresentação e manipulação dos pigmentos. Cada substância foi mostrada e discutida: de onde vem (planta ou material), como é preparada, quem ensinou seu uso, em que ocasiões é usada nas pinturas. Os alunos compartilharam livremente memórias e conhecimentos – por exemplo, comentaram que nas festas tradicionais ou reuniões importantes os mais velhos pintam as crianças com jenipapo para protegê-las e afirmar sua identidade. Um dos estudantes espontaneamente comentou: “Se

eu quero chegar em algum lugar já dizendo que sou indígena, tenho que estar com a minha pintura”, ressaltando o orgulho e a função identitária das pinturas corporais. Esses relatos enriquecedores foram encorajados, pois funcionaram como uma sensibilização: ao falar dos pigmentos, os jovens se reconectaram com elementos de sua cultura e perceberam o valor daquilo que muitas vezes é visto pela sociedade envolvente com preconceito.

Para consolidar esses conceitos de forma criativa, propôs-se então uma atividade artística-reflexiva: utilizando os pigmentos naturais, os alunos fariam pinturas em papel que representassem a relação deles com o meio ambiente e, juntamente, escreveriam pequenas frases ou palavras-chave relacionadas ao que discutimos (por exemplo: “rio limpo”, “fumaça da usina”, “terra indígena”, “resistência”, etc.). Essa atividade permitiu que eles expressassem, simbolicamente, como viam as mudanças ambientais. Ao final, cada aluno apresentou sua pintura e leitura, explicando seu significado. Essa partilha foi um momento de catarse coletiva e de construção de conhecimento: ao ouvir os colegas, formou-se uma compreensão compartilhada dos principais problemas ambientais enfrentados e da

importância de manter viva a cultura como forma de resistência.

Os resultados observados incluíram aumento do engajamento dos alunos no tema ambiental (ao vinculá-lo a algo concreto e culturalmente significativo, como os pigmentos e pinturas); maior entendimento, pelos estudantes, das causas sociais dos problemas ecológicos que vivenciam; e fortalecimento do sentimento de identidade e coletividade, ao perceberem que valorizando sua cultura e falando sobre o território, eles também estão se posicionando contra as injustiças ambientais.

5.2 Encontro da Juventude Indígena Anacé

A segunda experiência deu-se em um contexto extraclasse, durante o III Encontro da Juventude Indígena Anacé, realizado em 4 de abril de 2024. Nesse encontro, foi inserida uma oficina temática sobre Racismo Ambiental. A oficina, que ocupou uma tarde do evento, teve como objetivo central aprofundar o entendimento do conceito de racismo ambiental entre as lideranças jovens e, sobretudo, estimular a elaboração de estratégias de enfrentamento adequadas à realidade Anacé. Diferentemente da aula escolar, na qual o foco foi introduzir o conceito aos adolescentes, aqui a abordagem pôde ser um pouco

mais ampla e complexa, considerando que muitos participantes já tinham algum acúmulo de discussões anteriores sobre problemas do território.

Para condução da atividade, utilizamos recursos pedagógicos diversificados: além da exposição oral dialogada, foram empregados audiovisual (trechos de vídeo), trabalho em grupo e produção escrita. Dispúnhamos de um projetor e caixa de som no local, o que possibilitou enriquecer a oficina com imagens e vídeos que ilustrassem casos de racismo ambiental. Além da matéria jornalística, também exibimos breves trechos do documentário “A Última Floresta” (2021, dir. Luiz Bolognesi), que aborda a resistência dos Yanomami e de seu líder Davi Kopenawa, incluindo cenas que retratam a devastação causada pelo garimpo. Após essa exposição inicial (que durou cerca de 30 minutos), partimos para uma dinâmica de grupos de discussão.

Após o debate interno, cada grupo consolidou suas respostas em um cartaz. Reunimos todos novamente em plenária e cada grupo apresentou seus resultados. De forma resumida, os jovens identificaram como manifestações do racismo ambiental no contexto Anacé: (a) a própria implantação do CIPP e seus efeitos (desapropriação sem



consulta prévia, perda de território, contaminação do ar, água e solo, aumento de doenças respiratórias); (b) a morosidade na demarcação das terras remanescentes e criação de reservas insuficientes, o que consideram uma injustiça que os deixa vulneráveis a novos empreendimentos; (c) a falta de infraestrutura básica nas áreas destinadas aos Anacé pós-remoção (por exemplo, no começo faltou acesso à água encanada, saneamento), contrastando com o investimento pesado na área industrial – evidenciando uma desigualdade de tratamento por parte do Estado; (d) a invisibilização das demandas indígenas nos espaços de decisão: citaram que raramente são ouvidos em conselhos ambientais ou urbanos do município, e que muitas vezes suas denúncias não ganham repercussão.

Em síntese, as duas experiências pedagógicas relatadas – na escola e no Encontro da Juventude Anacé – forneceram uma base empírica e participativa para a construção da cartilha sobre racismo ambiental. Através delas, coletamos percepções, exemplos locais, linguagens e propostas que enriqueceram enormemente o conteúdo, garantindo que o material produzido estivesse alinhado com a realidade e as aspirações do povo Anacé. Além disso, as experiências em si já

representaram intervenções educativas transformadoras, indicando, nos resultados imediatos observados, que os objetivos de conscientização e mobilização foram alcançados com sucesso.

A elaboração da cartilha “Racismo Ambiental e Povos Indígenas – sistematizando saberes a partir da resistência Anacé” resultou de todo o processo descrito, refletindo um compromisso de integrar o saber acadêmico às perspectivas indígenas. Como produto tangível, desenvolveu-se uma primeira versão do material didático contendo textos explicativos, depoimentos, dados e sugestões de atividades voltadas ao tema do racismo ambiental, sempre contextualizados na vivência Anacé. Essa versão preliminar foi organizada em seções que abordam: conceito de racismo ambiental (com linguagem acessível), histórico do povo Anacé e do território (destacando os conflitos ambientais enfrentados), casos exemplares de racismo ambiental no Brasil e no mundo (incluindo a situação Yanomami e outros casos próximos), direitos dos povos indígenas relacionados ao meio ambiente (legislação nacional e internacional de proteção), iniciativas de resistência e boas práticas socioambientais desenvolvidas pelos Anacé.

No decorrer da produção da cartilha, obtivemos apoio institucional importante. O projeto foi contemplado em 2024 em uma chamada pública intitulada “Fortalecendo Juventudes no Enfrentamento ao Racismo Ambiental – Apoio a Soluções Climáticas Justas Lideradas por Juventudes Periféricas e de Comunidades Tradicionais”, promovida pelo Fundo CASA Socioambiental. Essa seleção garantiu um financiamento de R\$ 50.000,00 para as ações de enfrentamento ao racismo ambiental na Reserva Anacé, o que inclui a impressão da cartilha e o desenvolvimento de atividades complementares de educação ambiental.

Em suma, os resultados e contribuições deste relato de experiência podem ser sintetizados em

três dimensões: (1) Educacional-pedagógica: desenvolvimento de um recurso didático intercultural inovador e melhoria do processo de ensino-aprendizagem na escola Anacé, com alunos mais engajados e conscientes criticamente; (2) Socioambiental-comunitária: fortalecimento do protagonismo da juventude anacé e das estratégias coletivas na defesa do seu território e na exigência de seus direitos, impulsionando medidas concretas (como a busca por demarcação e consulta prévia); (3) Acadêmica e política: produção de conhecimento situado, que enriquece a literatura sobre educação indígena e justiça ambiental, e que poderá subsidiar políticas públicas e programas de formação de professores em contextos similares.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência relatada propôs e concretizou uma abordagem crítica e participativa para enfrentar as injustiças ambientais que atingem os povos indígenas, em particular o povo Anacé, através da construção coletiva de um material educativo. Ao longo do processo, ficou evidente a importância de uma educação diferenciada que valorize os saberes ancestrais e ofereça às comunidades ferramentas para resistir ao racismo

ambiental, aliando conhecimento científico e oficial às realidades e necessidades locais. A articulação de esforços entre as lideranças indígenas, a juventude e educadores/pesquisadores mostrou como projetos colaborativos e interdisciplinares podem fortalecer a luta por justiça socioambiental e ao mesmo tempo enriquecer as práticas educativas.

Os resultados alcançados – seja na forma da cartilha produzida,



seja nas mudanças perceptíveis na comunidade escolar – reforçam a ideia de que um diálogo constante entre a ciência acadêmica e os saberes tradicionais é necessário para enfrentar desafios socioambientais complexos. Por fim, esta experiência reafirma a importância de garantir espaços de autonomia indígena na esfera educacional e além. Quando comunidades originárias podem expressar suas demandas e construir suas próprias estratégias de resistência – seja por meio de uma cartilha, de uma aula diferenciada ou de um encontro da juventude –, os

resultados tendem a ser mais legítimos e efetivos.

O racismo ambiental, enquanto manifestação de desigualdades estruturais, exige respostas igualmente estruturais e plurais: ações educativas, políticas e culturais que se complementem na defesa dos territórios e do bem-viver das populações indígenas. Iniciativas como a aqui descrita, embora localizadas, contribuem para esse enfrentamento mais amplo ao empoderar sujeitos locais e ao produzir conhecimentos transformadores.

Referências

BANIWA, Gersem José dos Santos. **Educação Indígena:** um olhar filosófico. Brasília: MEC/SECADI, 2011.

BULLARD, Robert D. **Confronting Environmental Racism in the Twenty-First Century.** Global Dialogue, v.1, n.1, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HERCULANO, Selene. **Injustiça Ambiental, Injustiça Social.** São Paulo: Annablume, 2006.

LIMA, Thiago Halley Santos de. **A Escola Indígena Direito de Aprender do Povo Anacé.** Fortaleza: UECE, 2017.

MEIRELES, Antônio Jeovah de Andrade. **Impactos Ambientais nas Comunidades Tradicionais:** estudo de caso no Ceará. Fortaleza: Ed. UFC, 2009.

NÓBREGA, Luciana Nogueira. **Narrativas de Desenvolvimento e Resistência:** o Complexo Industrial e Portuário do Pecém e o povo Anacé. Dissertação (Mestrado em Geografia), Universidade Federal do Ceará, 2020.

PACHECO, Tânia. **Desigualdade, injustiça ambiental e racismo:** uma luta que transcende a cor. 2007. (Disponível no acervo digital do Blog Combate Racismo Ambiental).

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ORGANIZADORAS



Annalies Barbosa Borges

Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, doutoranda no PPGELETRAS da UFC. Mestre em Artes pelo Mestrado Profissional em Artes do IFCE. Graduada em Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa/Literatura pela UECE, integrante pesquisadora do Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas do IFCE Campus Baturité. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5727155659230065>
Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-8575-3478>



Cristiane Sousa da Silva

Doutora (2018) e Mestre (2012) em Educação, ambas pela Universidade Federal do Ceará – UFC, Licenciada em Educação Física (2006) pela Faculdade Integrada do Ceará – FIC. Atualmente é Professora EBTT do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia – IFCE/Campus Aracati e Chefe do Departamento de Extensão Social e Cultural – DESC da Pró-reitoria de Extensão – PROEXT/IFCE. Pesquisadora vinculada ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas – NEABI/IFCE. Tem experiência na área de Educação e Diversidade, atuando principalmente nos seguintes temas: ações afirmativas, raça, racismo, desigualdades educacionais, cotas raciais e bancas de heteroidentificação. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5068264987468676>
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1598-8408>



Iziane Silvestre Nobre

Professora efetiva do Instituto Federal do Ceará – Campus Iguatu. Doutora em Educação. Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC), na linha Trabalho e Educação. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Coordena o Núcleo de Estudos Afrodescendentes e Indígenas – NEABI – Campus Iguatu. É graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará. (2012). Atua nas áreas de Trabalho, Educação, Práxis, Movimentos Sociais e Relações Étnico-Raciais. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4112233422027177>
Orcid : <https://orcid.org/0000-0002-6791-5032>



Tatiana Santos da Paz

Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará, Mestra em Educação pela Universidade do Estado da Bahia, graduada em Pedagogia pela mesma universidade e Membro do Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas do IFCE Campus Baturité.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4483960223050442>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1547-0561>



Tatiane Vieira Barros

Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará na área de Sociologia. É Doutora em Antropologia Social pela UFSC, Mestra em Antropologia pela UFPE e Bacharela e Licenciada em Ciências Sociais pela UFRN. Membro do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) do IFCE Campus Itapipoca. Atualmente atua como coordenadora da Diversidade Étnico-Racial (CDER/PROEXT) do IFCE.

Currículo Lattes : <http://lattes.cnpq.br/3891895818538747>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8133-7091>