



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)  
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO (CEPAE)

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)

LARA FOGAÇA DOS SANTOS

**Trançando Histórias por uma educação antirracista:**  
escrevivências com *podcast* em uma escola quilombola de Aparecida  
de Goiânia

GOIÂNIA

2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

## TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

### 1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação     Tese     Outro\*: \_\_\_\_\_

\*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

### 2. Nome completo do autor

Lara Fogaça dos Santos

### 3. Título do trabalho

Trançando Histórias por uma educação antirracista: escritóvências com podcast em uma escola quilombola de Aparecida de Goiânia

### 4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento  SIM     NÃO<sup>1</sup>

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(a) autor(a) e ao(a) orientador(a);
- b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

**Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.**



Documento assinado eletronicamente por **Cleidna Aparecida De Lima, Usuário Externo**, em 20/08/2023, às 22:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lara Fogaça Dos Santos, Discente**, em 21/08/2023, às 18:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **3973285** e o código CRC **67086113**.

LARA FOGAÇA DOS SANTOS

**Trançando Histórias por uma educação antirracista:**  
escrevivências com *podcast* em uma escola quilombola de Aparecida  
de Goiânia

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica.

Linha de Pesquisa: Práticas escolares e aplicação do conhecimento.

Orientadora: Professora Doutora Clêidna Aparecida de Lima.

Coorientadora: Professora Doutora Maria Alice de Souza Carvalho Rocha.

GOIÂNIA

2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Santos , Lara Fogaça dos

Trançando Histórias por uma educação antirracista: escrevivências com podcast em uma escola quilombola de Aparecida de Goiânia [manuscrito] / Lara Fogaça dos Santos . - 2023.  
CLXXI, 170 f.

Orientador: Profa. Dra. Clêidna Aparecida de Lima; co orientadora Dra. Maria Alice de Souza Carvalho Rocha .

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Centro de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (Profissional), Goiânia, 2023.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.

Inclui lista de figuras.

1. Escola Quilombola. 2. Educação Antirracista. 3. Lei 10.639/03. 4. Ensino na Educação Básica. 5. Podcast . I. Lima, Clêidna Aparecida de, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO



## ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO E DO PRODUTO EDUCACIONAL

Aos dezesesseis dias do mês de agosto do ano 2023, às 14:30 horas, via teleconferência, foi realizada a **Defesa da Dissertação** intitulada **Trançando Histórias por uma educação antirracista: escrituras com podcast em uma escola quilombola de Aparecida de Goiânia**, e do Produto Educacional intitulado **Podcast Trançando Histórias**, pela discente **Lara Fogaça dos Santos**, como pré-requisito para a obtenção do Título de Mestra em Ensino na Educação Básica. Ao término da defesa, a Banca Examinadora considerou a Dissertação e o Produto Educacional apresentados **APROVADOS**.

**Área de Concentração:** Ensino na Educação Básica.

Proclamado o resultado, o(a) Presidente encerrou os trabalhos e assinou a presente ata, juntamente com os membros da Banca Examinadora.

**Profa. Dra. Cleidna Aparecida de Lima (PPGEEB/CEPAE/UFG) – presidente,**

**Profa. Dra. Maria Alice de Sousa Carvalho Rocha (PPGEEB/CEPAE/UFG) – coorientadora,**

**Profa. Dra. Anna Maria Dias Vreeswijk (PPGEEB/CEPAE/UFG) – membro interno,**

**Profa. Dra. Thaís Regina de Carvalho (FE/UFG) – membro externo.**

## TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Anna Maria Dias Vreeswijk, Professor do Magistério Superior**, em 16/08/2023, às 16:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cleidna Aparecida De Lima, Usuário Externo**, em 16/08/2023, às 16:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Alice de Sousa Carvalho Rocha, Professor do Magistério Superior**, em 16/08/2023, às 16:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Thaís Regina De Carvalho, Professora do Magistério Superior**, em 17/08/2023, às 10:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **3916390** e o código CRC **B98ACEA8**.

Dedico este trabalho às minhas mães,  
Domingas e Rosane, mulheres negras, que me  
regaram de afeto, amor e cuidado para que eu  
realizasse este trabalho.

## AGRADECIMENTOS

*Entender que o “amar ao próximo como a ti mesmo”,  
começa com amar-se em primeiro lugar.  
Pelo caminho há de haver dúvidas, insegurança, medo...  
Mas podemos sempre lembrar dos passos que nos trouxeram até aqui.  
Das nossas saudações e alegria.  
Somos resultado de uma herança de resistência e coletividade.  
Coletividade.  
Dentro - (Iane de Jesus / Zezé Motta / Theo Zagrae)*

Nós, mulheres negras, nos salvamos! Começo com essa frase meus agradecimentos, porque só nós mulheres negras sabemos como as nossas presenças entrelaçadas são transcendentais e nos alavancam diante de um mundo que nos inferioriza, que nos aprisiona, que nos oprime. Por isso, começo agradecendo às mulheres negras da minha vida, minha mãe Domingas, com sua espiritualidade, afeto e garra que nos manteve forte diante das dores da vida; minha tia Rosane, com seus atos de carinho e aconchego; minha irmã Nayana, minha referência e inspiração que sabe enfrentar o mundo com muita beleza; minha prima Sarah, com sua sabedoria e fortaleza; às minhas amigas, Nathália e Júlia, parceiras de luta e de vida; minha companheira Gil, com seu brilho nos olhos pela beleza da vida e determinação, e a todas as mulheres negras de minha vida.

Reconheço que ainda há muito a ser feito. Ainda enfrentamos racismo, sexismo e outras formas de discriminação todos os dias. Mas através do nosso amor, afeto e luta, continuaremos a nos salvar e a possibilitar aspirações para criar um mundo melhor não apenas para nós, mas para as futuras gerações de mulheres, homens e crianças negras.

Por isso, agradeço também, ao meu irmão Francisco e a tudo que ele representa como um homem negro que é sensível, cuidadoso e amoroso.

Agradeço ao NEADI, Coletivo Geninhas, MNU, e a todas as mulheres negras que estudam e praticam uma educação antirracista que conheci nesses espaços.

Agradeço aos meus colegas de mestrado, Wanderley, Laura, Inimar, Bruna, Maria Cristina e Márcia pela caminhada de partilha das construções, dos conhecimentos e das angústias do mestrado.

Agradeço imensamente minha professora orientadora, Professora Clêidna, que com seu olhar sensível e amoroso me acompanhou durante todo esse processo dando o suporte necessário para que o trabalho acontecesse da melhor forma possível. Agradeço, também, ao PPGEEB/CEPAE pelo seu olhar humanizado e acessível aos discentes, que só foi possível

porque é composta por uma equipe maravilhosa. Portanto, agradeço aos professores e às professoras que estiveram comigo na caminhada do mestrado e de toda a vida

Portanto, expresso meu carinho e gratidão a todos que estiveram, e estão, comigo nessa caminhada, que contribuíram para minha jornada, que compartilharam seu amor, sabedoria e resiliência. Sigamos juntas, juntos, juntes, nos fortalecendo e transformando a realidade.

*A minha voz ainda  
ecoa versos perplexos  
com rimas de sangue  
e  
fome.  
A voz de minha filha  
recolhe todas as nossas vozes  
recolhe em si  
as vozes mudas caladas  
engasgadas nas gargantas.  
A voz de minha filha  
recolhe em si  
a fala e o ato.  
O ontem – o hoje – o agora.  
Na voz de minha filha  
se fará ouvir a ressonância  
O eco da vida-liberdade.*

Conceição Evaristo  
(Poemas de recordação e outros movimentos)

SANTOS, Lara Fogaça dos. **Trançando Histórias por uma educação antirracista: escrevivências com *podcast* em uma escola quilombola de Aparecida de Goiânia.** 2023. 170f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós Graduação em Ensino na Educação Básica, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO.

## RESUMO

Este trabalho tem a finalidade de apresentar a pesquisa em uma escola quilombola como possibilidade de pensar práticas pedagógicas para a educação antirracista. Desta forma, propõe construir ações pedagógicas que reforcem legislação que prevê a obrigatoriedade do Ensino da História da África e da Cultura Afrodescendente no Brasil, ou seja, a Lei 10.639, almejando a superação do racismo no ensino e nas metodologias escolares. O racismo faz parte da estrutura da sociedade e é refletido no processo educacional, em consequências depreciativas, estereotipadas e discriminatórias dos povos, dos corpos e da cultura negra. O objetivo geral visou discutir e propor ações pedagógicas para a inserção do debate racial, por meio da contação de histórias via *podcast*, aos alunos e professores da Escola Municipal Serra das Areias em Aparecida de Goiânia/GO. Para tanto, compreendendo-se a necessidade de galgar degraus sobre a prática docente em si, a partir do levantamento de dados, noções, propostas e experiências já vivenciadas, optou-se, por metodologia, a pesquisa-ação, voltada às ações que promovam e incentivem a ação educativa no campo da metodologia de um ensino antirracista. Assim, como recorte espaço-temporal desta análise, foi escolhida a Escola Municipal Serra das Areias, em Aparecida de Goiânia, especificamente por ser um quilombo urbano e as ações pedagógicas antirracistas já serem esboçadas. A coleta de dados foi, então, realizada pelas seguintes formas: observação de campo, levantamento de dados sobre a escola e os sujeitos da escola, entrevistas com professores e o coordenador pedagógico, e aulas oficinas sobre e por meio do *podcast* com os discentes. No processo de construção do Produto Educacional pretende-se apresentação de um *podcast*, o “Trançando Histórias”, desenvolvido durante o Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu do CEPAE/UFG, um programa de áudio que conta histórias com representatividades negras e histórias, que levantam discussões sobre a cultura afrodescendente, e por meio dele, se efetivará o projeto intervenção. Tendo em vista o supracitado, foram buscadas fontes bibliográficas diversas que auxiliaram a compreender e fundamentar a prática assistida. Dentre textos clássicos da educação nacional, outros que tratam especificamente da Lei 10.639, trabalhos de conclusão de curso e artigos científicos, ressaltou os seguintes autores que me auxiliaram a fundamentar as análises: hooks (2013, 2017), Bento (2002), Café, 2015, Evaristo (2019), Fanon (2008), Freire (1967), Gomes (2013), Gonzalez (1982), Kilomba (2019), Bâ (2010), Quijano (2005), Oliveira (2021) e Nascimento (1985), em sua teoria da aprendizagem, dentre outros e outras. Por conseguinte, foi, é e será possível dialogar e criar práticas, a partir do uso do *podcast*, que reflitam o debate racial. Enfim, será feita uma análise e discussão dos resultados e mais adiante refletir nos impactos, dificuldades e mudanças, após as atividades exercidas na escola Quilombola.

Palavras-chave: Escola Quilombola. Educação Antirracista. Lei 10.639/03. Ensino na Educação Básica. *Podcast*.

SANTOS, Lara Fogaça dos. **Weaving Stories for an anti-racist education**: writings with podcast in a quilombola school in Aparecida de Goiânia. 2023. 170f. Dissertation (Master's Degree in Teaching in Basic Education) – Graduate Program in Teaching in Basic Education, Center for Teaching and Research Applied to Education, Federal University of Goiás, Goiânia, GO.

## ABSTRACT

This work aims to present research in quilombola schools as a possibility to think about pedagogical practices for anti-racist education. In this way, it proposes to build pedagogical actions that reinforce legislation that provides for the mandatory Teaching of the History of Africa and Afro-descendant Culture in Brazil, that is, Law 10.639, aiming at overcoming racism in teaching and school methodologies. Racism is part of the structure of society and is reflected in the educational process, in derogatory, stereotyped, and discriminatory consequences of peoples, bodies and black culture. To this end, understanding the need to climb steps on the teaching practice itself, based on the survey of data, notions, proposals, and experiences already lived, we opted, as a methodology, for action research, focused on actions that promote and encourage educational action in the field of anti-racist teaching methodology. Thus, as a space-time cut of this analysis, the Municipal School Serra das Areias, in Aparecida de Goiânia, was chosen, specifically because it is an urban quilombo and anti-racist pedagogical actions have already been outlined. Data collection was then carried out in the following ways: field observation, data collection about the school and the school subjects, interviews with teachers and the pedagogical coordinator, and classes and workshops on and through the podcast with the students. In the process of building the Educational Product, it is intended to present a podcast, “Trançando Histórias,” an audio program that tells stories with black representation and stories, which raise discussions about Afro-descendant culture, and through it, the intervention project. Bearing in mind the above, various bibliographic sources were sought to help understand and support assisted practice. Among classic texts of national education, others that deal specifically with Law 10.639, course conclusion works and scientific articles, I highlight the following authors who helped me to support the analyses: hooks (2013, 2017), Bento (2002), Café, 2015, Evaristo (2019), Freire (1967), Gomes (2013), Gonzalez (1982), Kilomba (2019), Bâ (2010), Quijano (2005), Oliveira (2021) and Nascimento (1985), in his learning theory, among others. Therefore, it was, is and will be possible to dialogue and create practices, based on the use of the podcast, that reflect the racial debate. Finally, an analysis and discussion of the results will be made and further reflection on the impacts, difficulties, and changes, after the activities carried out in the quilombola schools.

Keywords: Quilombola School. Antiracist Education. Law 10.639/03. Teaching in Basic Education. Podcast.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Ilustração das crianças .....	84
Figura 2 e 3: Duas ilustrações das crianças .....	85
Figuras 4 e 5: Representação da história com autorrepresentação de si .....	86
Figura 6: O imaginário das crianças e os impactos do racismo .....	87
Figuras 7 e 8: As produções realizadas por mãos negras .....	89
Figura 9: Criança tocando tambor de corda .....	89
Figuras 10 e 11: Crianças realizando leituras dos livros disponibilizados .....	90
Figura 12: Encontro dialogado sobre a leitura da história .....	93
Figura 13: Discussões sobre as simbologias presentes na história .....	93
Figura 14: Poema Cordel “Aqaltune” de Jarid Arraes - parte 1 .....	98
Figura 15: Diálogos e realização das primeiras escritas .....	100
Figuras 16 e 17: Realização das atividades de forma coletiva .....	100
Figuras 18: Aprendizagem coletiva .....	101
Figuras 19 e 20: Aprendizagem colaborativa .....	101
Figuras 21 e 22: Um pouco das gravações realizadas pelos estudantes .....	113
Figura 23: Modelos dos roteiros usados .....	115
Figura 24: Confraternização e resultados das intervenções .....	117
Figura 25: Trocas e afetividades na aprendizagem .....	118

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Representação do ciclo da pesquisa-ação .....	64
Quadro 2: Organização do trabalho e distribuição das funções .....	72
Quadro 3: Cronograma dos Encontros – 2022 .....	72
Quadro 4: Análise de obras de literatura infantil .....	91
Quadro 5: Grupo 1 - História: as tranças de Katarina .....	103
Quadro 6: Grupo 2 - História: Spider Black .....	105
Quadro 7: Grupo 3 - História: Os irmãos negros .....	106
Quadro 8: Grupo 4 - História: Charlye, o pescador! .....	108
Quadro 9: Grupo 5 - História: Mulher de ferro .....	109
Quadro 10: Grupo 6 - História: A história de Allanna .....	111

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b> .....	14
<b>1 Educação antirracista como prática da liberdade e pedagogia decolonial</b> .....	24
<b>1.1 Por que uma educação antirracista?</b> .....	24
<b>1.2 Educação do negro, lutas e conquistas do Movimento Negro no Brasil</b> ....	31
<b>1.3 Currículo e a Lei 10.639/03</b> .....	38
<b>1.4 O que é uma pedagogia decolonial?</b> .....	43
<b>2 Literatura afrocentrada e a arte de contar histórias - memória e narrativas</b> .....	48
<b>2.1 Memória: tradição viva e a arte de contar histórias</b> .....	48
<b>2.2 Literatura e educação antirracista</b> .....	53
<b>2.3 Afrocentricidade e literatura afrocentrada</b> .....	55
<b>2.4 Narrativas sob olhar de Conceição Evaristo</b> .....	59
<b>3 Ações pedagógicas por uma educação antirracista através da palavra</b> .....	63
<b>3.1 Caminhos metodológicos</b> .....	63
3.1.1 <i>Da pesquisa-ação à escrevivência</i> .....	66
<b>3.2 Comunidades Quilombolas e a descrição de campo</b> .....	68
3.2.1 <i>Encontro 01: para começo de conversa</i> .....	73
3.2.2 <i>Encontro 02: os primeiros diálogos com a turma</i> .....	78
3.2.3 <i>Encontro 03: roda de conversa - “racismo é crime!”</i> .....	92
3.2.4 <i>Encontro 04: o que vamos fazer?</i> .....	97
3.2.5 <i>Encontro 05: mão na massa</i> .....	99
3.2.6 <i>Encontros 06 e 07: reconstrução das histórias</i> .....	102
3.2.7 <i>Encontro 08: erguer a voz: gravações dos episódios e processo criativo com ilustrações</i> .....	112
3.2.8 <i>Encontro 09: construção do roteiro de edição</i> .....	114
3.2.9 <i>Encontro 10: afetos em movimento</i> .....	116
<b>Considerações Finais</b> .....	120

<b>Referências .....</b>	<b>122</b>
<b>Apêndice A – Termo de Compromisso com a Resolução CNS 466/12 .....</b>	<b>128</b>
<b>Apêndice B – Termo de Anuência da Instituição .....</b>	<b>129</b>
<b>Apêndice C – Termo de Compromisso .....</b>	<b>130</b>
<b>Apêndice D – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE .....</b>	<b>131</b>
<b>Apêndice E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE .....</b>	<b>134</b>
<b>Apêndice F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE Pais/Responsáveis .....</b>	<b>137</b>
<b>Apêndice G – Produto Educacional .....</b>	<b>140</b>

## Introdução

Um questionamento, em mais um dia de trabalho da mulher negra e professora que aqui escreve, surgiu, em uma roda de conversa com colegas a respeito da prática pedagógica, em que uma outra profissional da educação, me vendo como referência no assunto, se sentiu segura em perguntar: “Por que uma educação antirracista?”. A pergunta, sem dúvidas, chegou com uma resposta óbvia, explícita e bem embasada de minha parte: “porque o racismo existe”. No entanto, por mais que para alguns olhares seja evidente a urgência da necessidade de uma educação antirracista, não está posto para todos e todas, já que esse tipo de questionamento ainda persiste.

A pergunta colocada fez lembrar outras vivências que impulsionaram a discussão deste trabalho. Um dia, em família, foi assistido o filme “Ray Charles” – lançado em 2004, dirigido pelo Taylor Hackford, e com uma atuação impecável de Jamie Foxx – que retrata a história do grande músico Ray Charles, nascido em Albany, no estado da Geórgia, nos Estados Unidos da América (EUA). O músico, como se sabe, perdeu a visão aos sete anos, sem razões concretas (não cabe aqui dissertar sobre o filme em si, mas de uma cena específica que tocou profundamente e revelou pontos importantes a serem debatidos). Fato é que Ray, ao começar a perder a visão, encontrou dificuldades em se inserir em um mundo, antes desconhecido.

Na cena em questão, ao entrar em sua humilde casa, o músico não enxerga um móvel, tropeça e cai; ele entra em completo desespero e grita sua mãe, que estava na cozinha observando o acontecido. O primeiro impulso da mãe foi ajudá-lo, mas ela contém o rompante, mantêm-se quieta e em silêncio. Ray para de chorar e começa perceber os sons a sua volta: as galinhas cacarejando, as pessoas passando, os pássaros... ele continua atento aos sons e ouve a chaleira apitar, o fogo crepitando, até que os sons passaram a guiá-lo pelos cômodos da casa. Sua mãe, emocionada, percebeu que, nesse momento, Ray começava a enxergar o mundo de outra forma.

A cena, como um todo, é tocante em diversos aspectos que merecem uma atenção, mas a atitude da mãe que será ponto de debate, pois imagina-se a dor dessa mãe em precisar deixar o filho pedindo socorro e não poder socorrê-lo. Ela sabe que precisa preparar o filho para o mundo, um lugar ainda cheio de dores, violências, discriminações e desigualdades. Aquele era um dos primeiros pedidos de socorro de Ray e ele precisaria descobrir como lutar. Naquele instante em que a mãe recuou, estava dando um passo à frente para o filho: assim acontece com milhares de mães pretas que preparam seus filhos pretos para o mundo.

A criança negra é preparada pela família, principalmente em um seio familiar em que há uma consciência racial, sobre a existência de uma sociedade racista da qual fará parte, e que ela pode sofrer, exigindo que aprenda a se defender. Quando essa criança chega na escola, como ela é recebida? Há acolhimento ou só são reforçados e reproduzidos os discursos racistas? Qual o compromisso da escola e o que tem sido feito? Essas problematizações norteiam, e devem nortear, quaisquer pesquisas voltadas à educação, principalmente a básica, cuja gratuidade, qualidade e disponibilidade são direitos dos estudantes e dever do Estado.

Com base na premissa anterior, recorreu-me a um recente trabalho em grupo. Precisamente, era um grupo de estudos, Grupo de Estudos Geninhas<sup>1</sup>, onde se discutia um texto sobre o silenciamento de pessoas pretas e como isso acontece desde a infância. Durante as falas, uma mãe preta pontuou: “Fazemos todo um trabalho em casa, com nossas crianças, dizendo-as como elas são bonitas, inteligentes e especiais, mas na escola há uma tentativa de destruição disso todos os dias”. A contradição é notória quando se pensa no compromisso da escola, ou melhor, da educação, de construir e reconstruir saberes que estejam alinhados com a realidade das alunas e alunos. A escola deve ser um lugar onde exista uma “experiência de aprendizagem democrática” (HOOKS, 2013, p.27), mas ainda foge desse espaço de liberdade de pensamento, de crítica e construção de desafios, para um lugar excludente e que reforça estruturas de dominação.

O processo histórico e político do Brasil suscitou uma educação que acarreta em entraves raciais. A escola é uma instituição social que está acompanhada das várias contradições e questionamentos vindos dos diferentes indivíduos que a ocupam. Contradições essas que estão postas socialmente, e a instituição escola se transversaliza com os aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos. Como base nisso, a escola deve se movimentar para que as demandas e as necessidades desses diferentes indivíduos sejam acolhidas. Porém, o que ocorre dentro das escolas somente contribui para a invisibilização de grupos que já são marginalizados, o que não está, simplesmente, em dizer que o outro não existe, quanto ao aspecto físico, mas como ação política. Podemos citar como exemplos que evidenciam essas marcas simbólicas, os estereótipos colocados no “ser negro”, de sofrimento e pobreza e, mais ainda, as representações depreciativas nas histórias<sup>2</sup> e nos livros.

---

<sup>1</sup> O grupo de estudos Geninhas compõe uma das atividades do Coletivo Geninhas em Movimento, ao qual faço parte e tenho muito carinho. O Coletivo Geninhas em Movimento na Práxis é um projeto de extensão da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás - UFG e do Instituto Federal de Goiás- IFG/Goiânia Oeste, o coletivo promove ações que visam contribuir para ampliação das ações por educação antirracista e implementação da Lei 10.639/03.

<sup>2</sup> Boa parte da literatura africana e afrodiaspórica, tendo suas “histórias” minimizadas, negadas, sobrepostas pela ocidental, resistiram a partir das chamadas “estórias”, termo empregado pelos próprios colonizadores inferiorizando àqueles, relegados ao folclore, ao irreal e ao caricato. Logo, o conceito ocidental de ciência histórica

Ao perguntar às pessoas sobre a história do povo negro, por exemplo, é quase irônico que, em suma maioria, relacionem, diretamente e em primeira instância, ao período escravocrata no Brasil. Entender o porquê de isso ocorrer, está inteiramente relacionado aos primeiros ensinamentos, principalmente os escolares. O ensino de história ainda é permeado de mitos, estereótipos e invisibilização do povo negro e afrodescendente, pois é uma história contada a partir de uma concepção hegemônica e eurocêntrica<sup>3</sup>.

Joel Rufino (1984) já argumentava que o racismo, para além de atitudes, é também uma teoria defendida na escola, dentro de sala de aula e em livros com teses e argumentos “científicos”. Assim, segundo o autor, para travar a luta contra o racismo é necessário embasamento teórico partindo de uma formação crítica. A construção da sociedade brasileira tem marcas profundas do período colonial, que perpetuam uma cultura, valores e visões de mundo de forma determinante. Definiu-se um padrão europeu, em todos os âmbitos, e o que fosse contrário disso, como grupos étnicos diferentes, encaixava-se como inferior e é essa estrutura que se mantém até os dias de hoje.

Por essa constituição histórica sua reprodução estrutural, defendida e legitimada socialmente, que se tornou costumeiro ver/ouvir manchetes como: “Morre catador, baleado em ação na qual Exército disparou 80 tiros, confundido com bandidos”. Foi assassinado o catador que passava pelo local e tentou ajudar a vítima, que também era “negro”, assim como eram todos os demais integrantes do carro metralhado: a esposa, o filho e o sogro. O catador passava pelo local e foi ajudar a família cujo “motorista do carro negro” morreu no local; “A advogada negra, Valéria Lúcia dos Santos, que foi algemada e presa durante audiência no Fórum de Duque de Caxias”; “Policial do Bope confunde furadeira com arma e mata morador do Andaraí”; “menina se suicida após sofrer racismo na escola”. O que se tem de comum em todos esses casos é a negação do direito de existência dessas pessoas por serem negras. A sociedade ainda se move pela estrutura racista e, conseqüentemente, age de forma que legitima e se torna cúmplice do racismo.

---

não abarca a historicidade da mitologia africana, sobretudo nesses países colonizados. A ciência história ocidental, branca tradicional, considera científico o que é documental, deixando a esmo, por exemplo a tradição oral. É então que emerge a disputa de narrativas com diversos povos invisibilizados; a ideia de história como apenas respaldada num critério de cientificidade criado e difundido pelo conhecimento ocidental, recai ao reconhecer a legitimidade dessa “mitologia”, da tradição oral como cientificidade da origem e cultura desses povos. Nesse sentido, no presente trabalho, enfatizamos o uso do termo história em qualquer narrativa, oralidade e/ou mitologia africana e dos povos afrodiáspóricos (NJERI, 2020).

<sup>3</sup>Já bem definido por Muryatan Santana Barbosa (2008, p. 47) “[...] o eurocentrismo é aqui pensado como ideologia e paradigma, cujo cerne é uma estrutura mental de caráter provinciano, fundada na crença da superioridade do modo de vida e do desenvolvimento europeu-ocidental”.

Por conseguinte, as políticas de ações afirmativas surgem como resultado da resistência e luta do movimento negro e outros setores da sociedade, que reconheceram como legítimas as pautas reivindicatórias dessa população e a necessidade de serem contempladas em diversas áreas, como trabalho, política, sexualidade e educação. Essas ações são formas emergentes de diminuir os efeitos da discriminação racial. A implementação da Lei 10.639, em janeiro de 2003 (BRASIL, 2003), é um exemplo dessas ações e o que erigiu o debate deste trabalho, pois a mesma prevê a obrigatoriedade do Ensino da História da África e da Cultura Afrodescendente no Brasil e, portanto, reestruturou as diretrizes e bases da educação em seus artigos 26-A, 79-A e 79-B:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

[...]

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra' (BRASIL, 2003).

A Lei 10.639, como visto, coloca-se no embate político e como forma de inserção social da população negra que ainda sofre com os efeitos de um processo histórico de discriminação e marginalização, em todos os setores que constituem a vida nesse modelo de sociedade capitalista. É de extrema necessidade entender que o crime racismo não parte somente de uma agressão física ou verbal, mas sim de aspectos mais profundos; o racismo está na negação da existência do outro, no encarceramento, na saúde mental, na atenção do Estado, no trabalho, na distribuição de renda, na sexualidade, no processo educativo. A lei se insere como um instrumento para possibilitar o conhecimento da história do povo negro, desde as origens, resistências e culturas, contadas pelo próprio povo negro. Estas são formas possíveis de amenizar os impactos do racismo.

Por isso a urgência em se pensar uma educação que ultrapasse essas barreiras, numa educação que ensine a transgredir, como bell hooks<sup>4</sup> (2017) salientava, pensando em práticas pedagógicas embasadas numa releitura do que concerne aos contextos históricos, sociais,

---

<sup>4</sup>Pseudônimo de Gloria Jean Watkins, escritora norte-americana. bell hooks é uma homenagem à sua avó Bell Blair Hooks e a escrita do nome da autora é em letras minúsculas, dado que a mesma defendia a necessidade de que sua voz fosse acessível e que suas ideias alcançassem para além dos títulos e prestígio. Portanto, durante todo esse trabalho, a mesma será referenciada como assim desejou.

políticos, culturais da população negra, possibilitando transformações sociais para a conscientização da luta antirracista.

O racismo se aprende a partir de práticas, discursos, representações; logo, o racismo é ensinado, desde a família, a comunidade, aos muros da escola, às falas, e nos livros didáticos. Não só em livros didáticos, mas na literatura, pensando nas narrativas dessas obras presentes nas escolas e também nas relações estabelecidas pelos sujeitos componentes da escola. Tudo infere na aprendizagem do racismo, isto é, apresenta-se em pequenas ações, gestos, imagens, palavras, narrativas – intencionais ou não – mas que se referem à reprodução da lógica racista. As crianças negras não se reconhecem nos espaços escolares pela ausência de referência nas narrativas, nas histórias sobre seu povo, origem e cultura. Diante dessa problemática, foram propostas ações pedagógicas que favoreçam à discussão antirracista e criem as condições para o reconhecimento étnico-racial dos alunos, a partir da Contação de Histórias. Contar histórias, para além de arte, é também um ato político, social e cultural; histórias são passadas de geração em geração, cumprindo o papel de possibilitar acesso a conhecimentos históricos e culturais, que fazem parte de uma coletividade que, por fim, constrói-se uma identidade.

Nesse sentido, foi feita uma pesquisa analítica voltada à compreensão e desvendamento das práticas pedagógicas possíveis, a partir da implementação da Lei 10.639, que contribuem para uma educação antirracista. O objetivo geral visou discutir e propor ações pedagógicas para a inserção do debate racial, por meio da contação de histórias via *podcast*, aos alunos e professores da Escola Municipal Serra das Areias em Aparecida de Goiânia/GO. Os objetivos específicos baseiam-se em apresentar e fundamentar a discussão sobre educação escolar quilombola no Brasil desde a implementação da Lei 10.639/03; construir com a escola quilombola de Aparecida de Goiânia – quilombo urbano – uma perspectiva teórico-metodológico de acordo com a Lei 10.639/03; realizar ações pedagógicas que se discuta: reconhecimento, estereótipos; preconceitos e desafios na perspectiva da discussão racial nas escolas; construir ações pedagógicas por meio da contação de histórias e do *podcast* que contribuam para inserção da educação e relações étnico raciais; analisar o processo de interação dos alunos e professores com a apresentação do produto educacional, *podcast* de contação de histórias.

Realizou-se uma pesquisa bibliográfica como parte do estudo referente à discussão sobre educação e relações étnico raciais e, ademais, foi feita pesquisa de campo com levantamento de dados para o estudo e compreensão das ações pedagógicas, em escola quilombola, a partir da implementação da lei supracitada. A pesquisa e o estudo foram impulsionados pelo Produto Educacional “Trançando Histórias”, *podcast* de contação de

histórias baseadas em livros, com representações negras e escritas, majoritariamente, por autores (as) negros (as). O *podcast* “Trançando Histórias” possibilita buscar histórias que trazem os debates sobre o ser negro, quanto à identidade, cultura, reconhecimento, estereótipos, preconceitos e as discriminações raciais. O mesmo pôde ser construído pelos alunos da Escola Municipal Serra das Areias e foi motivo de discussões necessárias no espaço escolar, junto a professores e colegas.

Este trabalho teve como metodologia que se localiza na abordagem qualitativa no tipo de pesquisa-ação, que segundo Michel Thiolent é um modo de fazer pesquisa intervindo na realidade em estudo. A pesquisa-ação reúne-se os dados que possibilitam interpretar a realidade estudada e propor, com a permissão dos interessados, uma ação que se direcione a uma situação problema. No caso, a escola quilombola é esse espaço da realidade recortada no espectro maior que é a educação escolar básica na periferia de Goiânia. A "escrevivência"<sup>5</sup> é apresentada, também, como uma abordagem metodológica que busca romper com a perspectiva branca e eurocêntrica, valorizando a experiência negra do sujeito na sociedade e possibilitando produção de conhecimento. É uma proposta transgressora e questionadora da ideia de uma “história única”, que busca trazer à tona as memórias e vivências silenciadas pela história dominante, que poderão ser contadas pelos estudantes, compartilhadas neste trabalho. O estudo se concentrou em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental - anos iniciais da Escola Municipal Serra das Areias localizada em Aparecida de Goiânia - GO, na rua Arquimedes esquina com a rua Péricles, no bairro Vila Del Fiore. A E.M. Serra das Areias a partir de muito confronto e apoio foi considerada oficialmente pelo Censo da Educação Básica como uma escola quilombola, já que está localizada em um quilombo urbano, Vila Quilombola Del Fiori. As ações pedagógicas se efetuaram em concomitância com as aulas, dado a aquiescência da professora. A observação participante foi uma das principais formas de coleta de dados, devidamente registrada a cada ação. Para a composição dessa coleta de dados, sem dúvida, diálogos foram necessários com as professoras e a coordenação pedagógica da Escola Municipal Serra das Areias de Aparecida de Goiânia. Resumindo, a pesquisa se desenvolveu em: observação participante da realidade; intervenção da realidade; diálogos com os sujeitos da escola; A construção do Produto Educacional se deu por meio das ações pedagógicas a ser proposta em aulas previamente consentidas e foram realizadas por meio do *podcast* construídos com base na experiência do *podcast* já realizado sobre contação de história. Todo esse processo serviu de análise dos dados para a construção do relatório final e do projeto educacional. Por

---

<sup>5</sup> Terminologia teórica de Conceição Evaristo que visa retomar as histórias e vivências negras, que foram ao longo da história marginalizadas. No decorrer do trabalho esse termo será retomado e aprofundado nas discussões.

fim, dizer que as exigências do comitê de ética foram adotadas e cumpridas para a melhor segurança dos envolvidos na pesquisa.

Os quilombos, para além de “lugares de fuga”, são conexões entre Brasil e África, como traz nos escritos de Beatriz Nascimento (1985), mais especificamente com Angola, com os guerreiros de Imbangala, pois lá os Kilombos eram utilizados para formar campos de guerreiros. Assim como formaram os quilombos no Brasil, historicamente construídos pelas organizações estratégicas dos africanos escravizados para resistirem contra as forças escravocratas no período colonial. Até os dias atuais as comunidades quilombolas resistem e persistem com sua história, cultura, expressão territorial, conexões diaspóricas e organizações políticas. Sendo assim, o Decreto 4.887 reconhece e estabelece os procedimentos para identificar e titular as terras ocupadas por essas comunidades. Por conseguinte, é garantido a Resolução N. 8 de novembro de 2012, que garante a Educação Escolar Quilombola, permitindo que para além de territorialidade, assegura a permanência do contexto histórico, político e ancestral dessas comunidades, com uma educação específica. É importante destacar que as comunidades são diversas, com características diferentes, até porque as pessoas que a ocupam são múltiplas. Mas as conexões estabelecidas, através da história, da origem, dos processos de luta e emancipatórios permitem trazer uma identidade, a quilombola. Em 2018, eu, pesquisadora, fiz uma viagem com minha irmã, que na época fazia parte do projeto da UFG chamado SanRural, que faz pesquisa sobre as condições de saneamento básico e saúde de comunidades tradicionais em Goiás. Ela estava em Cavalcante, em uma área pertencente ao Quilombo Kalunga, fui até o encontro dela para aproveitar e passearmos quando ela finalizasse o trabalho. Assim acampamos no quintal de uma senhora, uma mulher negra, quilombola, já quase nos 60 anos, que se apresentou muito solícita em nos acolher. Os saberes dessa senhora nos fizeram lembrar como a cultura das comunidades tradicionais, aqui quilombola, nos conecta e reconecta com nós mesmos e nossa ancestralidade. A partir disso, eu e minha irmã dialogamos muito sobre a riqueza das comunidades e, por isso, veio a vontade de realizar a pesquisa nesse espaço.

Em relação à escolha do referencial teórico foram realizadas escolhas de autoras e autores, e teorias que fizeram parte de minha composição como uma professora antirracista, em que a maioria das referências tive aproximação estando no NEADI<sup>6</sup>, que possibilitou realizar estudos sobre as relações raciais de forma profunda e complexificando o que já tinha vivenciado como mulher negra, me conscientizando do o que é ser uma mulher negra no Brasil. Sendo

---

<sup>6</sup> Entrei em 2016, durante a graduação, no Núcleo de Estudos Afrodescendentes e Indígenas, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás - NEADI/UFG, na época coordenado pela professora Mariana Cunha Pereira, o NEADI promove estudos e pesquisas relacionados à educação e relações étnico raciais. Lugar de acolhimento, afeto, estudos e pesquisas que me possibilitaram um arcabouço de conhecimentos e referências necessárias para minha trajetória.

assim, a primeira autora que tive contato que me apaixonei tremendamente pelos seus escritos envolventes e íntimos, mas extremamente políticos e necessários, foram os da bell hooks (2013, 2017) que é uma das autoras fundamentais neste estudo, uma vez que suas obras abordam estudos e análises sobre educação, gênero e racismo auxiliaram na construção deste trabalho. Sua análise crítica da educação, feminismo e da interseccionalidade fornecerá uma base sólida para a compreensão das dinâmicas sociais. Maria Aparecida Silva Bento (2002) propiciou a discussão que é imprescindível neste trabalho sobre o branqueamento e a branquitude. Foi construído um padrão de humanidade no imaginário social brasileiro, em que discute a construção social da branquitude, que é uma forma de privilégio e poder atribuída àqueles que são considerados brancos na sociedade. A branquitude é uma construção social que confere benefícios estruturais, como acesso a melhores oportunidades de educação, emprego e padrões de beleza, por isso um padrão de humanidade. Seus estudos ajudarão a compreender como os aspectos socioculturais influenciam as experiências individuais e coletivas.

Conceição Evaristo (2019), outra de minhas paixões, aparece de forma expressiva neste trabalho já que conecto profundamente com a “escrevivência” terminologia teórica criada pela autora em que ela traz sua perspectiva literária e política essencial para o entendimento das experiências da população negra e marginalizada. Sua obra desafia narrativas hegemônicas e abre espaço para novas vozes e perspectivas. Para ela, a escrevivência é uma maneira de reivindicar sua voz e sua história, rompendo com as narrativas dominantes e hegemônicas que marginalizam e silenciam as vozes negras. Beatriz Nascimento (1985), quilombola, professora, antropóloga, poetisa e ativista auxiliará na construção do debate sobre os quilombos constituinte de sujeitos políticos, que estabelecem nossa conexão mais próxima de África.

Para mim, como pesquisadora, não há como falar de uma educação que liberta, de uma educação que possibilita novas perspectivas e formas de pensar sem falar de Paulo Freire (1967) na qual ele discute a importância da educação como ferramenta de emancipação e transformação social. Freire argumenta que a educação não deve ser um processo de mera transmissão de conhecimento, mas sim um ato de conscientização e engajamento dos indivíduos. Ele propõe um modelo de educação libertadora, baseado no diálogo, na valorização da experiência dos alunos e na superação das relações opressivas presentes na sociedade. Principalmente a importância de uma educação crítica, que capacite os indivíduos a refletirem sobre sua realidade e a agirem para mudá-la, promovendo assim a liberdade e a justiça social. Nesse sentido, Paulo Freire torna-se indispensável na construção deste trabalho. Nilma Lino Gomes (2013) e Silvio Almeida (2018) são autores que contribuíram com uma análise crítica das relações raciais no Brasil. Seus estudos sobre educação, racismo estrutural e suas

manifestações contemporâneas fornecerão uma base teórica sólida para a compreensão das dinâmicas raciais no contexto brasileiro. Lélia Gonzalez (1982) é uma importante referência no campo dos estudos afrolatinoamericanos. Suas pesquisas sobre a diáspora africana e a cultura afrodescendente enriquecerão a compreensão das experiências da população negra na América Latina.

Grada Kilomba (2019) é uma autora que examina discussões de raça, colonialismo e memória. Seus estudos sobre o impacto do colonialismo e do racismo na subjetividade e na identidade serão fundamentais para uma análise crítica e contextualizada, já que são um dos pontos principais neste trabalho. Amadou Hampaté Bâ (2010) é um autor que aborda questões de colonialismo, identidade e cultura africana. Sua obra sobre a negritude e a reconstrução da identidade africana pós-colonial será essencial para compreender as influências históricas e culturais que moldam a identidade negra. Bâ defende a preservação e valorização da cultura africana, especialmente a tradição oral. Sua obra ressalta a importância da transmissão oral de conhecimentos, histórias e sabedorias ancestrais como uma forma de manter viva a identidade e a memória coletiva de um povo. Anibal Quijano (2005) é um sociólogo latino-americano em que sua análise sobre a persistência de estruturas coloniais e hierarquias raciais fornecerá uma base conceitual para a compreensão das relações de poder. Kabengele Munanga (2000) com seus estudos auxiliaram na construção deste trabalho já que abrangem temas e conceitos como a construção social da raça, o racismo estrutural, a diáspora africana e a afirmação da identidade afro-brasileira. Ele enfatiza a importância de reconhecer e combater as desigualdades raciais e promover a valorização das contribuições culturais e históricas dos povos afrodescendentes. Esses autores, juntamente com outros autores, escritos e teorias extremamente relevantes, forneceram um arcabouço teórico sólido para a pesquisa neste trabalho, permitindo uma análise aprofundada das questões relacionadas à educação, raça, classe social e poder.

Este trabalho está dividido em três capítulos que demonstram um caminho na construção da pesquisa, o primeiro capítulo intitulado “Educação antirracista como prática da liberdade e pedagogia decolonial” que aborda a educação com um papel crucial na transformação social. A educação antirracista como possibilidade de criar espaços de aprendizagem inclusivos, democráticos e equitativos, no qual a população negra possa se ver representada e valorizada. O objetivo é desafiar os currículos eurocêntricos e coloniais, incorporando perspectivas e conhecimentos historicamente marginalizados, e estimular a reflexão crítica sobre as estruturas sociais e as relações de poder que perpetuam o racismo. A pedagogia decolonial, por sua vez, propõe a desconstrução das narrativas dominantes e eurocêntricas, buscando resgatar saberes e epistemologias não ocidentais. Ambas as abordagens

visam possibilitar uma educação que questione essas estruturas racistas que são reproduzidas pelo sistema e acentuadas pelo capitalismo, sendo necessário uma educação básica, pública, de qualidade, antirracista e decolonial. Já no segundo capítulo nomeado “Literatura afrocentrada e a arte de contar histórias - memória e narrativas” explora a importância da educação antirracista e contra hegemônica nas práticas pedagógicas, metodologias e abordagem dos conteúdos escolares. Traz a contação de histórias que é uma prática ancestral que desempenha um papel significativo na construção de conhecimento, cultura e valores. Através da narração de histórias, os indivíduos são transportados para diferentes mundos, realidades e experiências. Com esse gancho refletir sobre a oralidade, nas tradições orais que eram uma fonte essencial de identidade e sabedoria coletiva, enraizada na história e nos valores culturais do continente africano. Propõe-se, também, uma abordagem literária afrocentrada em sala de aula, destacando a relação entre memória, oralidade, tradição viva e literatura afrocentrada. São apresentadas as narrativas de Conceição Evaristo. Por fim, o terceiro capítulo, intitulado “Ações pedagógicas por uma educação antirracista através da palavra”, que é o que dá vida a este trabalho, inicia com uma revisão dos tópicos anteriores, fala sobre os quilombos enquanto lugar de história, cultura, ancestralidade e sujeitos políticos e apresenta o projeto de intervenção realizado na Escola Municipal Serra das Areias, um quilombo urbano em Aparecida de Goiânia. São descritos minuciosamente os dez encontros realizados com os estudantes da escola quilombola, pontuando como realizou-se a construção do Produto Educacional, o *podcast* Trançando Histórias, ou seja, é a descrição do campo com as análises e discussões retomando os pontos já abordados neste trabalho. A educação antirracista é destacada como uma responsabilidade social que envolve toda a comunidade.

# 1 Educação antirracista como prática da liberdade e pedagogia decolonial

*Eu quero ver quando zumbi chegar.*  
(Jorge Ben Jor)

As origens históricas da sociedade brasileira, constituídas a partir da colonização europeia, que se embasou no genocídio dos povos indígenas, sequestro, espoliação e escravização dos povos negros, ocasionou, para além das consequências óbvias, o Silvio de Almeida (2018) chama de Racismo Estrutural, ou seja, aquela realidade importa de forma hegemônica pelo branco europeu, todas as construções simbólicas acerca do corpo, da cultura, da identidade negra, inferiorizadas, caricaturizadas, foram e ainda são reproduzidas pelo sistema. O capitalismo veio a acentuar as diferenças de raça, gênero e classe, outrora criados, como aponta Angela Davis (2016).

A partir de toda luta por, minimamente, reconhecimento de suas histórias, culturas, lugares sociais, representatividades e lugares de fala, compreendeu-se que, assim como tanto lembrava Paulo Freire, o caminho da transformação é a educação. Não há, nessa sociedade tão desigual, que invisibiliza, que nega identidades, que acaba com autoestima das pessoas negras desde a infância, efetivar uma educação básica que não seja antirracista, que não parta da perspectiva decolonial, pois só assim ela conseguirá, de fato, ser libertadora.

Com base nessas premissas, a primeira parte do trabalho justificará a importância de uma educação antirracista, tratará da educação do negro, suas lutas e conquistas, principalmente a partir do Movimento Negro no Brasil. Também ressaltará a relação entre currículo e a Lei 10.639/03, para, então, responder ao questionamento que estrutura as futuras discussões: o que é uma pedagogia decolonial?

## 1.1 Por que uma educação antirracista?

bell hooks (2013), em seu livro “Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade”, constrói um debate sobre como a educação deve transpor barreiras, delineando uma educação que esteja contra os pressupostos hegemônicos e predominantemente brancos. Seu livro, apesar de discussões políticas, educacionais e sociais, traz a intimidade na palavra e sempre perpassa por situações vividas por ela para esboçar suas ideias. bell hooks começa seu livro dizendo do sonho em ser escritora, mas que lecionar era um compromisso com a comunidade negra, pois acredita que “para os negros, o educar era fundamentalmente político, pois tinha raízes na luta antirracista” (p. 10). A escritora relata sua primeira “experiência de

aprendizado com revolução”, em que estudou em uma escola em que todos os professores da escola “Booker T. Washington” eram mulheres negras e como isso refletia num processo de aprendizagem que acolhiam as pessoas pretas, praticando uma rede pedagógica para revolução, para a resistência e, principalmente, um ensino anticolonial; uma escola que a quer conhecer e conscientizar sobre seu lugar no mundo. A descrição dessa experiência é um suspiro para aqueles (como eu), que acreditam em uma educação como prática da liberdade (HOOKS, 2013, p. 10).

Mas logo depois ela entra para uma escola de brancos, em que ela descreve outra experiência:

Quando entramos em escolas brancas, racistas e dessegregadas, deixamos para trás um mundo onde os professores acreditavam que precisavam de um compromisso político para educar corretamente crianças negras. De repente, passamos a ter aula com professores brancos cujas lições reforçavam os estereótipos racistas. Para as crianças negras, a educação já não tinha a ver com a prática da liberdade. Quando percebi isso, perdi o gosto pela escola. A sala de aula já não era um lugar de prazer ou de êxtase. A escola ainda era um ambiente político, pois éramos obrigados a enfrentar a todo momento os pressupostos racistas dos brancos, de que éramos geneticamente inferiores, menos capacitados que os colegas, até incapazes de aprender (HOOKS, 2013, p. 12).

Apesar da realidade descrita por bell hooks (2013) ser de escolas norte-americanas, durante possivelmente enxerga-se semelhança com o Sistema Educacional Brasileiro. A sala de aula ainda reforça ideais de uma branquitude “superior”, ou seja, o branco como norma, como padrão, não só de beleza, mas como padrão de humanidade, afetando todas as formas de ser e existir, nas formas de ensinar, nos livros sugeridos, na ausência de referências de professores negros(os) num ensino que não alcança suas realidades. É necessário pontuar que aqui não se faz um ataque ao branco, como indivíduo, mas fala de uma estrutura de poder que coloca o ser branco, e tudo que se relaciona com esse padrão, como único e mais valorizado. Com efeito, a sala de aula perde o sentimento de prazer e êxtase, colocado pela autora, gerando um número alto de evasão escolar e desânimo por estudantes negros. Fanon (2008) sustenta que o negro é submetido a um processo de “branqueamento”, onde a cultura e os padrões europeus são impostos como ideais, resultando em uma negação e rejeição de sua própria cultura e identidade racial. Os negros com o ser colonizados internalizam os estereótipos raciais e desenvolvem uma autoimagem negativa, em todos os aspectos, beleza, trabalho, relacionamento e etc. A busca por aceitação e reconhecimento os leva a adotar máscaras e comportamentos que imitam os padrões culturais brancos, na esperança de se aproximar da aceitação da sociedade dominante. No entanto, Fanon aponta que essa estratégia é fadada ao fracasso, pois os negros continuam a enfrentar discriminação e exclusão.

A prática da liberdade, na educação, possibilita refletir sobre como a escola não deve ser um lugar de branqueamento. O branqueamento, geralmente atrelado à uma problemática somente do ser negro, um pensamento errôneo construído para isentar a responsabilidade social desse processo, já que o branqueamento que parte de uma branquitude que “foi um processo inventado e mantido pela elite branca brasileira, embora apontado por essa mesma elite como um problema do negro brasileiro” (BENTO, 2002, p.3). O branqueamento, principalmente nas escolas, interfere diretamente nos processos identitários, já que reconhecer-se como negro é algo ruim pois o ser branco é “lido” como algo melhor; afeta gravemente a autoestima; justifica, mantém e reproduz as discriminações raciais, construindo um imaginário negativo sobre o negro (BENTO, 2002). Por isso Souza (1983) traz a concepção de “tornar-se negro” que enfatiza a necessidade de uma reconstrução dos valores sociais, para assim se afastar totalmente da ideia de uma branquitude que coloca o ser negro como inferior, pobre, incompetente, feio, marginal e etc.; e reconectar com a própria origem, com a ancestralidade, com a identidade.

Numa educação que não se aproxima de uma “revolução de valores”, remodelando as concepções já postas, o ensino aponta para uma branquitude cristalizada e a sala de aula se torna um local de estagnação e repressão (HOOKS, 2013). Pautando-se no pressuposto de que a estrutura racista está posta e que é consolidada por uma branquitude que fere a existência do ser negro compreende que o ensino deve contrapor-se a isso, garantindo que a escola reconheça os diversos atores que a compõe e se mobilize para mudanças. Urge a necessidade de crítica ao modelo de educação posto, que não atende às necessidades dos alunos, por enfatizar um aluno “normal” como idealizado dentro de um imaginário branco e eurocêntrico. A escola deve ser feita para e pelos os alunos negros, também, já que a população negra autodeclarada no país, em 2019, já representava 56% (IBGE, 2019)<sup>7</sup>, por isso discutir sobre práticas pedagógicas que subsidiam uma educação antirracista se faz urgente.

O sistema educacional está ainda falhando com as crianças negras, pois ainda denota a mesma forma de ensinar que é racista e discriminatória. Não há como negar o racismo no sistema de educação do Brasil, pois parte de uma estrutura muito consolidada e enraizada. Então, por que não estamos atingindo nosso potencial? As escolas continuam a funcionar como instituições semelhantes a máquinas que reprimem sistematicamente as ideias, os cérebros e os

---

<sup>7</sup> Há que se ressaltar que esse dado advém da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) Contínua do IBGE, que é uma pesquisa amostral, e contínua, ou seja, ocorre todos os anos com amostras variantes. A ideia da pesquisa é preencher parte da lacuna deixada pelo Censo Demográfico que ocorre de dez em dez anos (com exceção do último). Aguarda-se, ainda, o término da avaliação da coleta do Censo 2022 para as divulgações de dados atualizados.

verdadeiros interesses e realidades das crianças (não apenas os das crianças negras). Como defende Paulo Freire,

Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos os meios para o pensar autêntico, porque, recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado da busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção (FREIRE, 1967, p.97).

Uma educação como prática da liberdade está alinhada com a pedagogia decolonial pois reforça, cada vez mais, a noção de que educação não é apenas uma ferramenta para ensinar algo, mas formam seres humanos integrais com a possibilidade de construir, compreender, discernir e agir sobre a realidade que está posta. É preciso que a escola nessa perspectiva traga às suas pessoas, em sua totalidade, as informações necessárias para o seu desenvolvimento e, por outro lado, que oriente nos seus diálogos com as diferentes culturas e identidades. Uma vez que educação e escola não existem fora da sociedade, elas têm de se colocar como agentes da transformação efetiva de uma sociedade em permanente mudança, é a *práxis* - agir, refletir e modificar o mundo. Portanto, é necessário alinhar a escola como prática da liberdade a uma sociedade a partir de uma experiência democrática (HOOKS, 2013).

A educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. Esse processo de aprendizado é mais fácil para aqueles professores que também creem que sua vocação tem um aspecto sagrado, que creem que nosso trabalho não é o de simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos. Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas dos nossos alunos é essencial para criar condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e íntimo. (HOOKS, 2013, p. 25)

O processo educativo que emerge alinhado à pedagogia engajada de bell hooks (2013) sobre educação, enxerga as alunas e alunos como seres integrais, educar abarcando corpo, mente e espírito, não somente absorção de conhecimentos compartimentalizados, é necessário “desafiar o sistema da educação bancária” (p. 26). Dar a escuta e, principalmente, possibilitar que os alunos se expressem e falem de suas problemáticas. Caracteriza-se por uma forma de ensinar onde quem ensina não só quer viabilizar o aluno a aprender, mas também quer ensinar-lhe a entender quem ele é e qual seu lugar no mundo.

A escola deve ser espaço em que possibilita construir diálogos sistematicamente e não apenas em situações de emergência, como quando acontece uma situação de racismo, por exemplo. Permitir a corresponsabilização dos diversos atores sociais e seu aprimoramento por meio da discussão, diálogo e argumentação crítica. Por isso, é preciso que a escola como prática

da liberdade forme cidadãos críticos e criadores de cultura. É imprescindível que a escola como prática da liberdade seja uma instituição democrática. Para isso, é necessária uma organização participativa e não hierárquica. A participação fortalece a própria escola como prática da liberdade, pois através dela são criadas oportunidades para o diálogo, para a criticidade e para o debate democrático.

Petronilha Silva (2001) ao realizar a discussão sobre a necessidade de uma educação antirracista, enfatiza que está para além de impedir ações ou gestos racistas na escola, pois esse movimento não se sustenta e é somente emergente, apesar de necessário. Utilizar do nosso conhecimento e consciência para impedir que falas ou gestos revistos não aconteçam são válidos, mas deve haver um esforço deliberado e coletivo em recriar as relações estruturais que moldaram a identidade e a nação ao longo dos últimos cinco séculos. Repensar as relações historicamente construídas entre diferentes grupos e pessoas, marcadas pela garantia de privilégios para alguns considerados "elite" e pela marginalização e inferiorização de outros, rotulados como "periféricos", "marginais", "inferiores" e "ignorantes". Essas relações desiguais têm contribuído para a persistência de atitudes e ações racistas e discriminatórias na sociedade. Isto é, se as estruturas e os valores impostos não forem quebrados, gestos e atitudes continuarão acontecendo na sociedade e, conseqüentemente, na escola. Mais do que isso, acontecerá no trabalho, no acesso às políticas públicas, nas condições de moradia, saúde e etc.

Pensar a educação como possibilidade de enfrentar, superar as intolerâncias, implica suprimir desigualdades de prestígios. Lenclud e Mauzé (2000, p. 600) explicam que todas as sociedades classificam seus integrantes "em função de uma certa hierarquia de prestígio, isto é, de acordo com a aptidão que reconhecem em cada indivíduo, de encarnar exemplarmente suas aspirações e comportamentos, seus valores essenciais (grifo meu)." Assim sendo, somos instados a procurar saber com que valores e objetivos vêm-se estabelecendo leis e normas educacionais? Representando que interesses? (SILVA, 2001, p. 105)

Neste parágrafo, Petronilha Silva (2001) nos ajuda a analisar que seja válido afirmar que a educação desempenha um papel necessário na superação do racismo, mas que é imprescindível analisar de forma mais crítica e detalhada as desigualdades presentes nas leis e normas educacionais, bem como os interesses que elas representam. Ao questionar com quais valores e objetivos as leis e normas educacionais são estabelecidas e a quem elas representam, abre-se espaço para uma análise mais profunda das estruturas de poder e das relações sociais que moldam a educação.

O texto aqui citado da Petronilha Silva tem como título uma pergunta muito pertinente "Pode a educação prevenir contra o racismo e a intolerância?", durante o texto ela tenta

responder a essa pergunta, e uma de suas respostas auxilia a responder a que é feita aqui neste trabalho “Por que uma educação antirracista?”, assim ela diz,

Pode, quando todos se envolvem em pé de igualdade, superando hierarquias discriminatórias, ideias preconcebidas e buscando, em conjunto, caminhos e soluções. Não pode, quando continuam uns a decidir, comandar e outros a executar o que aqueles planejam, preveem, com base tão-somente em concepções, aspirações de sua classe social, de seu grupo (SILVA, p. 114-115).

Ou seja, é possível SIM promover uma educação para reduzir os impactos do racismo, mas que só vai acontecer quando houver uma consciência coletiva da necessidade de uma nova forma de ensinar e aprender. Para que haja essa consciência coletiva, é necessário desprender dos valores já impostos, acesso igualitário aos recursos, ao conhecimento, a políticas de afirmação, oportunidades educacionais, representatividade e etc. Isso inclui dizer que não somente as pessoas não brancas que devem fazer esse movimento de reavaliar as estruturas colocadas, as pessoas brancas precisam se responsabilizar e possibilitar a construção de uma sociedade mais justa, sem racismo e outras estruturas de discriminações.

O que foi pontuado até este momento traz argumentos pontuais sobre o “por que de uma educação antirracista”, mas há aqueles que ainda não se colocam em processo de construção coletiva e responsabilização, precisando nesse caso recorrer as leis, ou seja, propiciar uma educação que vá contra as barreiras raciais é LEI, por isso deve ser cumprida e seguida da melhor forma possível. Estar em Lei é o que nos respalda e legitima o trabalho pedagógico, para além de considerar os fatos reais da necessidade de educar para uma sociedade sem racismo. Temos as Leis 10.639/03 e 11.645/08 ato que tornou obrigatório o ensino de história da África e dos afro-brasileiros nos currículos das instituições de ensino brasileiro, mas para além das leis, e a partir delas, existem documentos oficiais que orientam o trabalho pedagógico, como a Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de junho de 2004, que regulamenta as leis, essa resolução definiu as normas para a formação inicial e continuada de professores para atuarem nos níveis da Educação Básica. Seu objetivo principal é orientar os professores que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores, ou seja, orientar as instituições de ensino superior na organização dos currículos dos cursos de licenciatura, visando uma formação de qualidade para os futuros docentes. Consequentemente, temos o parecer CNE/CP n.º 3/2004 é um documento emitido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) do Brasil, mais especificamente pela Câmara de Educação Básica (CEB) do CNE, em 2004. Esse parecer trata de discussões pertinentes relacionadas à organização do trabalho pedagógico nas escolas. Petronilha Silva (2004) foi, inclusive, a relatora deste parecer e das diretrizes do texto que conta,

ainda, orientações sobre a organização curricular, com um currículo diversificado integrando as diferentes áreas do conhecimento, o funcionamento das escolas, a formação dos profissionais da educação e a avaliação da aprendizagem em todos os níveis da Educação Básica. O Parecer CNE/CEB nº 2/2007, aprovado em 31 de janeiro de 2007, trata de questões relacionadas à organização do trabalho pedagógico nas escolas de Educação Infantil. O Parecer CNE/CP 3/2004 e a respectiva Resolução CNE/CP 1/2004 estabelecem as diretrizes, assim temos os documentos como “Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais”, de 2004; “Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais”, de 2006. Outro documento importante a ser destacado aqui é “Plano Nacional para a Implementação das Relações Étnico-raciais” que estabelece orientações para a implementação das Leis 10.639/03, 11.645/08, a Resolução CNE/CP 1/2004 e o Parecer CNE/CP 3/2004. Por conseguinte, temos a Resolução N. 8, de 20 de novembro de 2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, essa resolução reconhece a importância da valorização da cultura quilombola e busca garantir uma educação específica que mantenha os valores, a história, cultura das comunidades quilombolas. Além da Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012 que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.

As DCN's (Diretrizes Curriculares Nacionais) para a Educação das Relações Étnico-Raciais são um conjunto de orientações elaboradas pelo Ministério da Educação do Brasil para promover a igualdade racial, o respeito à diversidade étnico-racial e o combate ao racismo nas escolas. Essas diretrizes têm como objetivo principal promover uma educação antirracista e inclusiva, que reconheça e valorize a contribuição das diferentes etnias e culturas presentes na sociedade brasileira, respaldado por lei. Dessa forma, os profissionais da educação podem, e devem, utilizar esses documentos para orientação do trabalho na sala de aula. No entanto, a implementação das DCN's para a Educação das Relações Étnico-Raciais enfrenta desafios e resistências. Algumas das dificuldades incluem a falta de formação adequada dos professores, a negligência por parte de alguns setores da sociedade em abordar a temática do racismo, incluindo os profissionais da educação, e a dificuldade de acesso e procura a materiais didáticos e recursos pedagógicos adequados nas escolas, já que depois das leis muitos materiais foram produzidos, como livros, ebook, jogos, sites, vídeos e etc., então não há ausência desses materiais, como muitos argumentam como forma de evitar o trabalho sobre relações raciais, somente a pouca utilização. Como diz Petronilha Silva,

Como se vê, é complexa, mas não impossível, a tarefa de tratar processos de ensinar e de aprender em sociedades multiétnicas e pluriculturais, como a brasileira. Abordá-

los pedagogicamente ou como objeto de estudos, com competência e sensatez, requer de nós, professores(as) e pesquisadores (as): não fazer vista grossa para as tensas relações que “naturalmente” integram o dia a dia de homens e mulheres brasileiros; admitir, tomar conhecimento de que a sociedade brasileira projeta-se como branca; ficar atento(a) para não reduzir a diversidade étnico-racial da população a questões de ordem econômico-social e cultural; desconstruir a equivocada crença de que vivemos em uma democracia racial. E, para ter sucesso em tal empreendimento, há que ter presentes as tramas tecidas na história do ocidente que constituíram a sociedade excludente, racista, discriminatória em que vivemos e que muitos insistem em conservar (SILVA, 2011, p. 16).

O que significa dizer que os processos para a Educação e Relações Étnico-Raciais (ERER) serem efetivas, as mudanças precisam ser estruturais. Portanto, é fundamental, também, que as DCN's/ERER sejam efetivamente implementadas e acompanhadas por políticas públicas que assegurem a sua aplicação nas escolas de forma consistente. Isso envolve investimentos em formação de professores, reformulações nas concepções sobre as formas de aprender e ensinar, melhores condições de trabalho, disponibilização de fácil acesso aos materiais didáticos e literários atualizados e o estabelecimento de mecanismos de avaliação e monitoramento para garantir o cumprimento dessas diretrizes.

## **1.2 Educação do negro, lutas e conquistas do Movimento Negro no Brasil**

A construção do Brasil, ao longo de sua história, pode ser analisada de forma crítica, considerando as diversas dimensões sociais, políticas, raciais e culturais envolvidas. É importante reconhecer que o processo de formação do país está intrinsecamente ligado a relações de poder, exploração e desigualdades que moldaram sua identidade nacional, desvalorizando as culturas e saberes dos povos indígenas e africanos (MUNANGA, 2000). O Brasil foi construído tendo como base o processo de uma colonização violenta e exploradora, marcada pela subjugação dos povos originários, pela escravidão africana e pela imposição de um sistema de poder eurocêntrico.

Essas relações desiguais deixaram marcas profundas na sociedade brasileira, refletindo-se em estruturas de discriminação e exclusão que persistem até os dias de hoje. Ainda durante os trajetos feitos pelos terríveis navios negreiros, por exemplo, os africanos passavam por diferentes torturas, psicológicas, físicas e emocionais por parte dos colonizadores brancos como forma de "amansá-los" para serem escravizados. As torturas variavam em marcas no corpo, chicotadas, separação de seus povos, proibição do uso da língua materna e de falar ou expressar sobre seus costumes. A exploração dos africanos escravizados e dos povos indígenas foram pilares fundamentais para a acumulação de riquezas e o desenvolvimento econômico do país. No entanto, essa prosperidade foi construída às custas do sofrimento e da desumanização de

milhões de pessoas, deixando um legado de desigualdades estruturais que afetam diversas esferas da sociedade brasileira, como o acesso à educação, saúde, moradia e oportunidades de trabalho.

A concepção jesuítica teve grande e principal influência nesse processo, que definiu uma forma de “educar” as pessoas escravizadas, catequizando, impedindo de manifestarem suas culturas e línguas originárias, com os castigos, como forma de salvar essas almas “perdidas”, “o sofrimento do trabalho nos engenhos era compensado pela mais importante de todas as premissas dos conhecedores da palavra revelada: a salvação” (CRESSONI, 2011, p. 11). Os escravizados eram legalmente proibidos de frequentar escolas, mas aqueles que eram alforriados encontravam alternativas para aprenderem a ler e ensinar aos seus,

[...] isso não quer dizer que eles não frequentassem as aulas públicas, uma vez que a fiscalização provincial era significativamente ineficaz. Nos oitocentos, os próprios professores produziam seus “mapas de frequências dos alunos” e relatórios, exigidos pela Presidência da Província. Além disso, o costume da época admitia a possibilidade de a educação de um filho, livre ou forro, ou de um escravizado ainda pequeno ser confiada a um mestre artesão ou professor particular. Os professores particulares lecionavam nas residências dos pupilos ou em locais organizados pelos próprios mestres. Essa foi a alternativa encontrada pela africana forra Antonia Soares Rodrigues, que, de acordo com Paiva (2003, p. 7), encaminhou seus filhos para o mundo das letras, provavelmente com o intuito de lhes garantir um futuro melhor (CRESSONI, 2011, p. 11).

A instituição escravidão, umas das bases econômicas centrais da época, marca de forma profunda as estruturas brasileiras afetando de forma específica a vida da população negra, mesmo após a abolição de 1888. As amarras da escravidão continuaram na forma de estrutura da sociedade, na subjetividade, nas relações interpessoais, históricas, sociais e educacionais. Isto é, há uma estrutura que sistematicamente fere os direitos de existência da população negra até os dias de hoje, mas houve, e há, muita luta e mudanças. A educação é uma das lutas presentes no movimento pela emancipação do negro, pois ainda permeia por uma educação racista e discriminatória.

A educação, a despeito de demandas distintas e mudanças no pensamento da sociedade em geral, manteve-se como instituição racista, combinando maneiras de ensinar e de aprender incompatíveis com a construção brasileira racialmente diversa. A escola brasileira tem sido, e ainda é marcada por um discurso do racismo, que serve para representar e legitimar a existência da discriminação racial em toda sua extensão – isto é, o racismo não é somente atingindo o negro individualmente, mas também no modo de educação como um todo. A educação que não reflete sobre isso e fica num discurso de que “todos somos iguais” não elimina o racismo, ao

contrário, esta permanece presente junto com a classe escolar e interpessoal das relações de poder e de produção.

No século XIX, as perspectivas eram muito poucas para os negros que viviam no Brasil, quase nenhuma teoria de educação se encontrava disponível para pensar sobre a realidade da população negra, algumas poucas perspectivas de educação não eram, na verdade, para os negros, pois não era permitido desenvolver suas habilidades acadêmicas, somente pessoas brancas tinham esse privilégio, e até os dias atuais desfrutam disso, tendo mais oportunidades e alavancando nos espaços acadêmicos.

Apesar da falta de perspectivas nesta área educacional, o processo foi interligado ao processo de abolição da escravatura no Brasil. Esta situação ocorreu devido ao fato de que muitos países começaram a proibir o comércio de escravos e, também, devido àquele fato de que, no Brasil, os negros começaram a se organizar em grupos abolicionistas. Apesar da abolição da escravidão em 1888, não foi suficiente para eliminar as profundas disparidades raciais que foram estabelecidas. Os negros foram deixados sem acesso à educação, saúde, terra e oportunidades econômicas, perpetuando um ciclo de pobreza e marginalização que persiste até hoje. A população negra continuou enfrentando dificuldades no acesso à educação formal, sendo relegada a escolas precárias e com recursos insuficientes.

Foi somente a partir do Movimento Negro, nas décadas de 1970 e 1980, que as demandas por uma educação equânime e inclusiva ganharam destaque. Organizações e ativistas negros lutaram para romper com as estruturas racistas e exigiram políticas públicas que garantissem o acesso e a permanência dos negros nas instituições de ensino. Mas antes desse processo passou-se pelo intenso período da ditadura militar em que deixou o movimento negro desalinhar-se e desunirem-se frente à um governo autoritário, com as censuras, desaparecimentos, exílios e perseguições de pessoas do movimento. Como argumenta Gonzalez (1982, p.30) “a repressão desmobilizou as lideranças negras [...] só se encontrava para biritar e falar de generalidades [...]”. A autora acrescenta que esse contexto só se modificou após o movimento perceber as repercussões das lutas políticas que aconteciam fora do país.

Abdias Nascimento como um grande representante da luta contra o racismo e que acabou em exílio por causa de sua trajetória política no movimento negro, principalmente de sua participação na criação, em 1930, da FNB (Frente Negra Brasileira) e do Teatro Experimental do Negro, que eram vistas como movimentações que afrontavam o governo de 64. Em 1968, o movimento negro acentuou suas lutas reivindicando condições básicas como a disposição de vagas para os negros no trabalho em empresas privadas. Projeto que não foi aprovado na época, já que nesse ano em questão as repressões aumentaram.

Para compreender um pouco do movimento durante a ditadura militar, traz-se aqui um trecho do depoimento de Abdias Nascimento, no livro “Memórias em Exílio: Brasil 1964- 19??” (1976), organizado pelo Pedro Cavalcanti e Jovelino Ramos:

As coisas endureceram depois de 1964, mas, no que me diz respeito, a mudança pior foi a de 1968. Até 1968 continuamos fazendo muitas coisas. A criação do Museu de Arte Negra em maio de 68 foi um testemunho. Também promovemos uma mesa redonda, patrocinada pela revista *Cadernos Brasileiros*, a respeito dos *80 anos de abolição*, cujo material foi publicado em livro com o mesmo título, edição daquela revista; também colaboramos na organização do número especial de *Cadernos Brasileiros* intitulado *80 anos de abolição*. Antes disso a revista *Realidade*, de São Paulo, projetou publicar uma edição sobre o racismo, mas, sob pressões ocultas, teve de sair um número muito fraco. A censura cortou os artigos mais sérios, um de Florestan Fernandes, outro de Fernando Goés. Na última página publicaram a resposta do Afonso Arinos e a minha àquela tradicional pergunta: “acha que a luta racial dos E.U.A. poderia acontecer também no Brasil?”

Obviamente Afonso Arinos respondeu negativamente e eu disse que sim. Até agora a estrutura de nossa sociedade tem conseguido silenciar o problema de nossas relações raciais, sob o slogan de uma democracia racial que de fato não existe. E a incriminação de subversiva a qualquer discussão desse tópico, contida na justificação da lei de segurança nacional, constituiu outro elo no amordaçamento do negro. Sem as liberdades democráticas, o movimento não pode se manifestar, fica encubado, reprimido, à espera de oportunidades, arriscando explosões repentinas tipo Watts ou Newark (NASCIMENTO, 1976, p. 47-48).

Abdias traz um dos problemas mais intensos para a evolução da discussão racial no Brasil, que é a utilização da farsa de uma democracia racial, ideia criada como um facilitador do apagamento dos problemas raciais existentes, pois assim as desigualdades e injustiças raciais continuariam, mas com a premissa de que racismo não existe e não “passa de uma invenção”. Uma das principais consequências do AI-5 (Ato Institucional nº 5), foi a instauração da censura prévia em diversos meios de comunicação, incluindo imprensa, rádio, televisão, cinema e teatro. A censura prévia significava que qualquer conteúdo, antes de ser publicado ou divulgado, deveria ser submetido à aprovação prévia das autoridades. Isso permitia que o governo controlasse e restringisse a informação que era disseminada para a população. Muitas vezes que lutavam contra o racismo e buscavam promover a igualdade racial foram silenciadas e suas obras, escritos e falas foram censuradas. Artistas, intelectuais e ativistas que se manifestavam contra o racismo enfrentavam repressão e perseguição. Em resumo, o comentário de Abdias do Nascimento aborda a restrição da liberdade de expressão e o silenciamento do movimento negro no Brasil pós-1964, destacando as consequências desse contexto para as relações raciais e a luta por igualdade.

Assim o movimento negro<sup>8</sup> intensifica suas estratégias de luta e reivindicações após os anos 70. Abdias tem sua volta ao Brasil em 1978, ainda com a vontade de mudança, foi um dos criadores do Movimento Negro Unificado (MNU) reinventando as forças políticas do movimento negro, expandindo as causas de luta contra o racismo e equidade racial, indo às ruas, criando jornais e panfletos, possibilitando ações efetivas, considerando-se assim, na época, um movimento extremamente engajado. Além disso, Nascimento tornou-se deputado federal, em 1983, em que impulsionou o projeto de Lei n. 1332/1983. Ao que estabelecia a reserva de vagas para negros em cargos de servidor público; bolsas de estudos para os estudantes negros; reconstruir as práticas pedagógicas para o ensino sobre África e reduzir o imaginário depreciativo da história do negro nos livros didáticos e na literatura. Contudo, o projeto não foi aprovado. Foi somente após o fim da ditadura militar, com o processo de redemocratização, que a discussão sobre o racismo e a implementação de políticas afirmativas ganharam mais espaço no Brasil. A Constituição de 1988 reconheceu a igualdade racial como um princípio fundamental e instituiu ações afirmativas, como as cotas raciais, para promover a inclusão e a reparação histórica das populações negra e indígena.

Com as reivindicações por parte dos movimentos foi fundado pelo Governo Federal, em 1988, a Fundação Cultural Palmares, juntamente com o ministério da cultura, tem o intuito de valorizar e reconhecer as diversidades históricas, culturais e artísticas negras brasileiras. Por conseguinte, em 1989 foi definido na Constituição brasileira o racismo como crime no Brasil, pela Lei n. 7.716 que determina as punições decorrentes das discriminações raciais. Toma-se a partir daqui diferentes rumos importantes à questão racial no Brasil. Pois após a implementação dessa lei e sua efetivação, ainda não muito eficaz, as discussões sobre relações raciais realçaram na sociedade brasileira.

No ano de 1995 acontece a Marcha Zumbi em que reúne milhares de pessoas em Brasília contra o racismo, a discriminação racial e melhores condições para a população negra. A partir disso, data de morte de Zumbi, 20 de novembro, tornou-se o Dia Nacional da Consciência Negra, reconhecendo sua importante relevância para a história brasileira.

No ano seguinte, sucede a elaboração do Programa Nacional dos Direitos Humanos em favor da garantia dos direitos básicos de populações marginalizadas, como a população negra no Brasil. Em 2001 aconteceu a I Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, de Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, em Durban, organizada pela ONU

---

<sup>8</sup>Válido salientar que o movimento negro não é único, é diverso e muito complexo, “afinal, nós negros, não constituímos um bloco monolítico de características rígidas e imutáveis.” (GONZALEZ, 1982, p. 18).

(Organizações das Nações Unidas) carregando nesse evento representações do movimento negro brasileiro. Dessa forma, o racismo no Brasil, exposto internacionalmente, fez com que as instâncias do Estado dessem subsídio à importância das ações afirmativas como reparação.

[..] após a Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância, que começaram a surgir no Brasil, no âmbito das políticas públicas, as primeiras políticas concretas de ação afirmativa. Mais uma vez por pressão do Movimento Negro, que submeteu o Estado Brasileiro a um constrangimento no cenário internacional, denunciando o racismo, a falta de cumprimento de convenções internacionais e realizando uma manifestação no local da Conferência, em Durban, exigindo políticas de ação afirmativa e cotas para negros nas universidades. [...] A partir daquela Conferência Mundial consolidou-se na agenda política o tema das ações afirmativas como políticas de promoção de igualdade racial. Em 2002, nas campanhas dos principais candidatos à presidência da república (Luiz Inácio da Silva, José Serra, Ciro Gomes e Anthony Garotinho) foi inevitável o debate e, alguns deles, introduziram em seus programas de governo propostas de ação afirmativa (NASCIMENTO, 2006, p.7-8).

Evidente que após a Conferência as discussões quanto às questões raciais e o movimento com suas demandas intensificaram-se. Diante disso, em 2003 é sancionada a Lei 10.639/03 que prevê a obrigatoriedade do Ensino da História da África e da Cultura Afrodescendente no Brasil, o que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), um grande marco para a história de luta do movimento negro e que possibilitou diferentes frentes de combate ao racismo. Apesar de compreender que durante o governo Lula (2003-2011) muitas conquistas aconteceram para a população negra, é sempre bom pontuar que essas conquistas só foram possíveis com a luta do movimento negro. Logo em seguida a criação da SEPPIR - Secretaria Especial de Políticas de Programa de Igualdade Racial que tem principal função, além de outras, de “articular, promover e acompanhar a execução de diversos programas de cooperação com organismos públicos e privados, nacionais e internacionais no combate ao racismo (BRASIL, 2003). Outra conquista extremamente significativa para a população negra foi o Decreto 4.887, promulgado em 20 de novembro de 2003, uma importante legislação brasileira que regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades quilombolas. Esse decreto é fundamental para a garantia dos direitos territoriais e culturais das comunidades.

O Movimento Negro também tem buscado valorizar a educação com uma perspectiva afrocentrada, que reconhece e valoriza a história, cultura e conhecimentos produzidos pelas comunidades africanas, como nossa origem e identidade. Essa abordagem visa fortalecer a autoestima, a identidade e o protagonismo dos estudantes negros, ao mesmo tempo em que contribui para a desconstrução dos estereótipos e preconceitos. Diante do que foi exposto, é imprescindível perceber que o Movimento Negro educa, forma pessoas e possibilita de forma

concreta mudanças e consciência coletiva. Nilma Lino Gomes (2019) com seu livro “Movimento Negro educador” explicita que para além de uma busca para combater o racismo estrutural presente na sociedade, tanto nas instituições educacionais quanto em outros espaços sociais. O Movimento Negro desempenha um papel fundamental nesse contexto, atuando como um educador social e promovendo a conscientização sobre a história, a cultura e as lutas da população negra.

Partimos do pressuposto de que o Movimento Negro, enquanto forma de organização política e de pressão social – não sem conflitos e contradições – tem se constituído como um dos principais mediadores entre a comunidade negra, o Estado, a sociedade, a escola básica e a universidade. Ele organiza e sistematiza saberes específicos construídos pela população negra ao longo da sua experiência social, cultural, histórica, política e coletiva (GOMES, 2019, p. 48).

Isso remete ao meu processo aqui como professora pesquisadora sobre relações étnico raciais, que só teve acesso a discussões importantes e necessárias sobre ser uma mulher negra em uma sociedade racista, inicialmente, ou seja, antes de entrar na graduação, quando comecei a participar de movimentos sociais. Principalmente porque eram ligados a pessoas próximas a mim, minha irmã, prima e amigas mais velhas, que começaram a frequentar movimentos de mulheres negras, coletivos, movimentos estudantis e etc., como Movimento Negro Unificado e Levante Popular da Juventude. Ao valorizar a educação com uma perspectiva afrocentrada, o Movimento Negro contribui para a formação de indivíduos críticos e conscientes, capazes de questionar e transformar as desigualdades sociais e raciais. Além disso, promove a construção de uma consciência coletiva que reconhece a importância da diversidade e da igualdade racial. É importante destacar que a valorização da educação afrocentrada não se restringe apenas aos estudantes negros, mas beneficia toda a sociedade, promovendo uma visão mais plural e inclusiva da história e da cultura brasileira. A diversidade é um elemento essencial para o enriquecimento do conhecimento e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Portanto, o trabalho do Movimento Negro na educação, como discutido por Nilma Lino Gomes em seu livro, é de extrema relevância para a promoção da igualdade racial e o desenvolvimento de uma consciência coletiva que reconheça e valorize a diversidade étnico-cultural do Brasil.

Essa lacuna na interpretação crítica sobre a realidade racial brasileira e sobre as lutas empreendidas pela população negra em prol da superação do racismo tem impellido o Movimento Negro de demandar e exigir da escola práticas pedagógicas e curriculares que visem o reconhecimento da diversidade étnico-racial e o tratamento digno da questão racial e do povo negro no cotidiano escolar. Por outro lado, a lentidão da política educacional brasileira em responder adequadamente a essa demanda histórica tem motivado esse mesmo movimento a construir, com os seus próprios recursos e articulações, projetos educativos de valorização da cultura, da história e dos saberes

construídos pela comunidade negra. Esses projetos caminham – às vezes articulados e outras não – com as escolas e o poder público (GOMES, 2019, p. 55).

Esses projetos educativos têm como objetivo central fortalecer a identidade e a autoestima das crianças e jovens negros, além de disseminar conhecimentos sobre a história e as contribuições do povo negro para a sociedade brasileira. Eles podem envolver a promoção de atividades extracurriculares, como oficinas, palestras e eventos culturais, que buscam ampliar o repertório dos estudantes e estimular reflexões sobre uma sociedade antirracista. Mas não há como os movimentos agirem sozinhos, é necessário que se firme um compromisso social e político que possibilite que tais ações sejam efetivas e constantes nas instituições educacionais.

### **1.3 Currículo e a Lei 10.639/03**

Diante de todas essas circunstâncias, a Lei 10.639/03 foi finalmente implementada, trazendo consigo um histórico de luta e resistência. Caminhos travados pelos movimentos negros que levantaram discussões para repensar o ensino e ao que fez valer a Lei 10.639/03, o primeiro discurso a ser quebrado é contra a ideia de que os negros não têm história. Porque o que carrega até hoje é um sofisma social de que a história da população negra iniciou e acabou no período colonial, na maioria das vezes direcionando a escravidão. Isso significa que a lei permite que o currículo escolar seja revisitado.

Assim deve-se pontuar que o currículo escolar cumpre a função de acoplar um conjunto de atividades, segmentos e conteúdo que devem ser seguidos pela escola durante o processo de ensino-aprendizagem. Há uma vasta discussão sobre a efetividade do currículo e a dimensão ideológica em torno das normativas curriculares. Como coloca Sacristán (2010), o currículo torna-se um documento regulador ao impor os conteúdos como universais desconsiderando fatores importantes, como as realidades dos alunos, contextos diversos e subjetividades. Pressupõe o currículo com o papel de controlador do que se ensina e do que se aprende.

Junto com a ordenação do currículo é regulado o conteúdo (o que é ensinado e o que se aprende), são distribuídos os períodos para se ensinar e aprender, é separado o que será o conteúdo do que se considera que deva estar nele inserido e quais serão os conteúdos externos e mesmo estranhos. Também são delimitados os territórios das disciplinas e especialidades e são delimitadas as referências para a composição do currículo e orientação da prática de seu desenvolvimento. [...] como um conjunto, constituirá o padrão sobre o qual se julgará o que será considerado sucesso ou fracasso, o normal ou anormal, o quanto é satisfatória ou insatisfatória a escola, quem cumpre o que é estabelecido ou quem não o faz (SACRISTÁN, 2010, p.19).

O currículo na dimensão regulatória acarreta em angústias para o cumprimento do mesmo por parte da escola, principalmente dos professores. Acrescentado a isso, tem a pressão para cumprir o currículo em determinado tempo com um determinado roteiro, causando a compartimentalização de conteúdo. Isto é, os alunos acabam “engolindo” um conteúdo atrás do outro, desconsiderando condições importantes para um aprendizado efetivo. A escola segue esse ritmo com a ilusória ideia de formar alunos com muitos conhecimentos, possibilitando excelência no rendimento escolar e nas avaliações nacionais.

Porém, esse processo se concretiza na memorização de conteúdos, que não tem sentido e não é um conhecimento construído pelo aluno. Já que ignora a individualidade de cada estudante, as diferentes demandas, as relações sociais, raciais e a subjetividade. Mais ainda, compreender os problemas que os professores enfrentam no cumprimento dos documentos oficiais curriculares, pois com o excesso de trabalho e condições precárias dos docentes acabam seguindo fórmulas e apostilas produzidas por instituições privadas para organização do trabalho que resulta em fracassos escolares. Como argumenta Alves,

Em resumo, este tipo de processo é assim pensado: tudo estará resolvido, se os docentes forem obedientes, aplicando em seus estudantes estas fórmulas mágicas. Naturalmente, se não der certo – porque não dará, como já não deu em outros países (RAVITCH, 2011) – esses docentes receberão, mais uma vez, as culpas pelos erros que possivelmente cometeram ao não executarem o que era mandado – “indicado” é o termo usado nas falas e documentos oficiais... Junto, sem dúvida alguma, à “má formação” que receberam na universidade (ALVES, 2018, p. 45).

Por conseguinte, a autora critica a BNCC - Base Nacional Comum Curricular por não estudar e compreender as dificuldades e problemas que os docentes encontram no trabalho pedagógico, resultando numa falta de conformidade com a realidade e necessidades dos professores e alunos.

[...] em torno da BNCC – e do PNE – percebemos que as movimentações vão se dando nestes processos diversificados. Em especial, com relação à formação herdada de organização curricular por disciplinas, as resistências vão se dando na possibilidade de se manter as existentes, na ideia de que devemos todos contribuir para uma melhor formação dos docentes. Mas ao lado dessas resistências surgem movimentos que trazem ideias que mobilizam estudantes e seus docentes em torno do que significam e como devem ser as escolas que querem e que estão dispostos a fazer funcionar porque atendem às suas necessidades (ALVES, 2018, p. 47).

Constituinte a todo esse processo, as relações de poder imbricadas no currículo também contribuem para manutenção do ensino por repetição, pois não envolve uma compreensão coletiva do que está sendo ensinado e para quem. Dentro do currículo existem concepções que devem ser consideradas: concepção de sujeito, de humano, de sociedade, de educação, de tempo, de organização, de conteúdos, de aprendizagem.

As relações de poder contribuem para que as concepções desses saberes prevaleçam na conservação de ascensão e privilégios de setores dominantes no poder, branco, patriarcal e heteronormativo. Por exemplo, quando os conteúdos curriculares estão voltados para a formação de pessoas para o mercado de trabalho, contribuindo para a manutenção de mão de obra barata. O currículo é composto por uma seleção de conteúdos, conhecimentos, valores e práticas que são considerados importantes e relevantes para serem ensinados nas escolas. No entanto, essa seleção não é feita de forma neutra ou imparcial, mas sim através de processos sociais e políticos que envolvem diferentes atores e grupos com interesses diversos. O currículo é moldado por fatores como a cultura dominante, os valores da sociedade, as ideologias políticas e os sistemas de poder existentes. Esses fatores podem influenciar quais conhecimentos são valorizados, quais perspectivas são incluídas ou excluídas, e quais identidades e grupos sociais são representados ou marginalizados.

A compreensão de que o currículo não é neutro, mas sim um espaço de disputa, é fundamental para promover uma educação mais inclusiva, equitativa e justa. Isso requer a conscientização e o questionamento das estruturas de poder presentes no currículo, assim como a busca por uma diversidade de perspectivas e a valorização de diferentes formas de conhecimento. Uma abordagem crítica do currículo pode ajudar a desconstruir estereótipos, desafiar narrativas dominantes e promover a representatividade de grupos marginalizados. Isso envolve a inclusão de vozes diversas, a promoção da educação diversa e multicultural, a valorização dos conhecimentos locais e tradicionais, além de uma reflexão constante sobre os valores e interesses que permeiam as escolhas curriculares. Por isso, afrocentralizar e decolonizar os currículos torna-se crucial para compreender a efetividade de uma educação antirracista, e a lei possibilita e facilita esse processo.

Esse processo atinge os currículos que, cada vez mais são inquiridos a mudar. Os dilemas para os formuladores de políticas, gestores, cursos de formação de professores e para as escolas no que se refere ao currículo são outros: adequar-se as avaliações standartizadas nacionais e internacionais ou construir propostas criativas que dialoguem, de fato, com a realidade sociocultural brasileira, articulando conhecimento científico e os outros conhecimentos produzidos pelos sujeitos sociais em suas realidades sociais, culturais, históricas e políticas? Compreender o currículo como parte do processo de formação humana ou persistir em enxergá-lo como rol de conteúdos que preparam os estudantes para o mercado ou para o vestibular? E onde entra a autonomia do docente? E onde ficam as condições do trabalho docente, hoje, no Brasil e na América Latina? Como lidar com o currículo em um contexto de desigualdades e diversidade? (GOMES, 2020, p. 99).

Como afirma Nilma Lino Gomes deve-se desafiar as estruturas de poder e as narrativas dominantes presentes nos currículos educacionais, descolonizar o conhecimento, questionando as hierarquias e o eurocentrismo que historicamente permearam, e permeiam, os currículos, e

valorizando conhecimentos locais, tradicionais e outras perspectivas não ocidentais. No entanto, a implementação da decolonização dos currículos não é um processo simples. Surgem dilemas e desafios para formuladores de políticas, gestores, cursos de formação e escolas. Mas há a necessidade do compromisso e consciência coletiva já mencionada aqui, para que as estruturas de ensino de uma escola sejam modificadas, é necessário que os componentes dessa escola revisitem suas formas de ver o mundo.

Pode-se dizer que, na teoria educacional e na prática do currículo, esses dois conjuntos de epistemologias são produzidos por um movimento dinâmico: as reflexões internas à ciência e as questões colocadas pelos sujeitos sociais organizados em movimentos sociais e ações coletivas no campo educacional. Quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento (GOMES, 2020, p. 99).

Decolonizar os currículos é um processo contínuo e em constante evolução e reformulação, que busca promover uma educação que atenta atingir as diversas realidades e visa transformações reais.

Durante a atual conjuntura<sup>9</sup> social, política e de saúde do país essas discussões feitas tornam-se ainda mais complexas, com distanciamento social os professores se debruçaram em um universo desconhecido. Com os novos recursos e formatos, foram obrigados a continuar seguindo os conteúdos para cumprimentos formais. O trabalho dobrou e as demandas aumentaram, sem condições mínimas para isso. Os conteúdos ensinados já não tinham sentido e significado nem para os professores e, muito menos, para os alunos.

A preocupação maior foi direcionada para a necessidade dos professores em dominar recursos tecnológicos desconhecidos, em tentar alcançar alunos que não dispunham desses recursos e possibilitar um mínimo de interação e aprendizado nas aulas. Os conteúdos ensinados de forma desgastante e repetitiva. Ao contrário disso, deveria utilizar a atual realidade como possibilidade de ensino, construção de conhecimento com os alunos sobre a pandemia, discussões sobre o momento, as possíveis causas e consequências, em como esse período pandêmico afeta a política, a economia e a sociedade como um todo. Nesse movimento, que defende neste trabalho a possibilidade de um currículo que liberta, liberdade não no sentido

---

<sup>9</sup> Esta conjuntura trata-se da pandemia que se refere à disseminação global do novo coronavírus, conhecido como SARS-CoV-2, e à doença resultante dele, chamada de COVID-19. A pandemia teve início no final de 2019, e se espalhou rapidamente por todo o mundo, sendo declarada uma emergência de saúde pública pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em março de 2020. A pandemia de COVID-19 teve um impacto significativo na saúde pública, na economia global, na educação e na vida das pessoas. Governos adotaram medidas de distanciamento social, como o fechamento de escolas, comércios e fronteiras, e implementaram políticas de uso obrigatório de máscaras e restrições de viagens para conter a propagação do vírus.

romantizado e liberal da palavra. Mas liberdade como defende Paulo Freire, um currículo que ao compreender as individualidades e necessidades dos sujeitos da escola, possibilita um ensino que é efetivo, que é crítico e consciente.

Como defende Paulo Freire (1967, p. 97), “A educação é um ato de amor e, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”. Para o mesmo autor, a realidade deve ser analisada e debatida, o aluno quando compreender o seu lugar, espaço e história, consegue refletir e agir de forma crítica sobre o mundo. Precisa-se ensinar para o mundo e sobre o mundo (ARENDR, 2011). A sociedade está vivendo uma pandemia, pessoas estão morrendo, os problemas sociais e econômicos são enormes, além das consequências psicológicas causadas por um momento tão adverso.

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, em vez de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos (FREIRE, 1967, p. 90).

Por que não debater sobre as diversas realidades dos alunos com eles? Entender como está sendo esse processo para os mesmos; discutir sobre as problemáticas envolvidas em um mundo com tantas desigualdades raciais e sociais e quais as possibilidades de mudanças; em como podemos agir por melhorias nessas situações. Mas não, continuamos com as fórmulas, com as repetições e memorizações, pois o cumprimento do currículo deve ser feito sem reflexões e ações diárias. Logo, “Tudo, ou quase tudo, nos levando, desgraçadamente, pelo contrário, à passividade, ao “conhecimento” memorizado apenas, que, não exigindo de nós elaboração ou reelaboração, nos deixa em posição de inautêntica sabedoria” (FREIRE, 1967, p. 96).

Ao fugir da memorização do conhecimento, professores e alunos aventuram-se no ato corajoso, como menciona Paulo Freire, do diálogo. Pois esse processo causa angústias, estar em diálogo com outro e confrontar com as realidades e posições diversas. Mas ainda, de não se silenciar em momentos de conflitos e adversidades. Sobrepõem à ideia de passividade ao ver e agir no mundo, as construções si e sobre o outro vão se modificando. O diálogo sobre a realidade é necessário.

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se

ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação (FREIRE, 1967, p. 107).

Não oportunizamos aos alunos as condições para exporem e construam suas ideias. O momento, em especial, exige que os professores construam com os alunos novas formas de ensinar e aprender. E principalmente do que é ensinado e do que é aprendido. É nesse ritmo que possibilita a capacidade de proporcionar transformações reais na sociedade. O currículo pressupõe, ou deveria ser, como um norteador do que se ensina e do que deve ser aprendido, além de que deve partir da compreensão dos alunos em questão. Possibilitar que o professor tenha instrumentos efetivos nas suas práticas pedagógicas adequando a realidade dos alunos, ao que realmente vai abarcar e relacionar com o entendimento de mundo e sociedade.

#### **1.4 O que é uma pedagogia decolonial?**

Nova concepção epistêmica de interpretação da realidade latino-americana se deu em diálogos com movimentos sociais indígenas e afrolatinoamericanos com uma ideia que começou a contrapor as epistemologias ocidentais “a colonialidade é constitutiva da modernidade”, referindo-se às estratégias de dominação e de subjugação utilizadas pelos povos coloniais nos territórios que invadem (QUIJANO, 2005 *apud* MIGNOLO, 2005, p. 75).

A modernidade foi uma mentira da Europa como forma de controle social e construção de um novo padrão de poder mundial. Com a ideia de uma Europa que é moderna e que se desenvolve, coloca outras regiões e povos como inferiores, ignorando sua cultura e construção de conhecimento. A Europa fundamenta esse discurso com a exploração de outras regiões dadas como inferiores, assim alavancando seu poder de dominação.

Um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo (QUIJANO, 2005, p. 117).

De acordo com Quijano (2005) dois principais processos históricos que culminaram no padrão de poder da América, por um lado a inferioridade racial a partir de uma suposta estrutura biológica, a identificação da diferença entre conquistador e conquistado no conceito de raça, ou seja, dita diferente que seja criada em estrutura “natural” de inferioridade em relação a outros, ideia de indivíduos, como os negros e indígenas, considerados “biologicamente intelectualmente incapazes, sujeitos” ou “incivilizados”. Por outro lado, a exploração e controle do capital, “articulação de todas as formas históricas de controle do trabalho, de seus recursos

e de seus produtos, em torno do capital e do mercado mundial”. Esses dois processos estão intrinsecamente ligados ao considerar que “raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população”, isto é, as relações de poder e a ideia de inferioridade de certas raças definiram identidades associadas às hierarquias, lugares, papéis sociais, principalmente ligados ao controle de trabalho (QUIJANO, 2005, p. 117-118). Para o mesmo autor,

[...] os negros foram reduzidos à escravidão. Os espanhóis e os portugueses, como raça dominante, podiam receber salários, ser comerciantes independentes, artesãos independentes, agricultores independentes, em suma, produtores independentes de mercadorias. Não obstante, apenas os nobres podiam ocupar os médios e altos postos da administração colonial, civil ou militar (QUIJANO, 2005, p.118).

A relação com o interesse econômico, por meio da exploração e exploração de trabalho escravo, que constitui o principal método de exploração do qual se desenvolveu uma “burguesia” como classe dominante. Segundo a interpretação de Arturo, a articulação do processo do atraso progressista: o atraso progressista que diferencia as sociedades dos outros países capitalistas foi um produto da modernização capitalista. A distribuição racista do trabalho dentro do capitalismo colonial/moderno se manteve durante todo o período colonial e permeia até os dias de hoje, com diferentes formas. Veio então o desejo de controlar o mercado mundial, que constituía uma identidade geocultural da Europa Ocidental.

Essa colonialidade do controle do trabalho determinou a distribuição geográfica de cada uma das formas integradas no capitalismo mundial. Em outras palavras, determinou a geografia social do capitalismo: o capital, na relação social de controle do trabalho assalariado, era o eixo em torno do qual se articulavam todas as demais formas de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos. Isso o tornava dominante sobre todas elas e dava caráter capitalista ao conjunto de tal estrutura de controle do trabalho. Mas ao mesmo tempo, essa relação social específica foi geograficamente concentrada na Europa, sobretudo, e socialmente entre os europeus em todo o mundo do capitalismo. E nessa medida e dessa maneira, a Europa e o europeu se constituíram no centro do mundo capitalista (QUIJANO, 2005, p.120).

O que seria a colonialidade? A colonialidade é uma forma de relação de poder. Uma maneira de não colocar em questão as ideias do poder, a partir de um mecanismo que através dos estudos, produções, ciências, etc., constrói um "outro" para excluir e legitimar o poder dominante. Essa é uma questão política, social e de violência. Este sistema permitiu aos europeus, durante todo o século XIX e a primeira metade do século XX, fazer da Europa uma região de controle e dominação global. A Europa e o europeu se constituíram como centro do mundo capitalismo, impondo a dominação colonial em todas as regiões e populações, constituindo o “etnocentrismo, o etnocentrismo colonial e a classificação racial universal”. A maioria das pessoas empregadas nas áreas chave do poder foram educadas no eurocentrismo,

particularmente na ideia de que sua civilização era completamente diferente da civilização das 'raças inferiores', que eram assimiladas como animais.

E, dessa maneira, a história pode ser percebida já não só como algo que ocorre, seja como algo natural ou produzido por decisões divinas ou misteriosas como o destino, mas como algo que pode ser produzido pela ação das pessoas, por seus cálculos, suas intenções, suas decisões, portanto como algo que pode ser projetado e, conseqüentemente, ter sentido (QUIJANO, 2005, p. 119, *apud* QUIJANO, 1988.).

Embora o colonialismo tenha chegado ao fim, o colonialismo representa um “modo de poder que surgiu como resultado do colonialismo moderno, mas não se limita às relações formais de poder entre pessoas ou nações, refere-se ao trabalho do caminho do trabalho, conhecimento, autoridade e relações intersubjetivas se articulam através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça (OLIVEIRA, 2021). Colonialidade está presente até hoje na educação, na forma de aprender, na cultura, nos trabalhos acadêmicos, na autoimagem, etc.

Na educação, caracterizada por um currículo com leis enunciadas e definidas, a colonialidade passa por vários processos pedagógicos — quais os que definem qual é a ideia de saber e de aprender que se passa na escola? Quais são as exigências para o professor? Mais do que uma visão, é preciso pensar em políticas de formação. Novas formas de ensinar e aprender, transgredir os conhecimentos que são colocados como superiores e únicos, fazendo com que se chegue a uma decolonialidade pedagógica. Para tanto, é necessário que a escola como um todo entre no mundo da recriação de conhecimento. Longe de um espectro escolar, entendido como ilusório e continuado pela mídia capitalista. A educação deve ser uma questão política. O que quer dizer isso? Que a escola tem que analisar a vida, as políticas, os problemas e as formas de vida. Não se trata de uma educação apenas para o mercado, mas de uma aprendizagem transformadora que se reflete em projetos históricos e políticos.

Perspectiva eurocêntrica do conhecimento traduz uma visão de mundo que rejeita o conhecimento que é diferente do que está posto. Segundo a perspectiva colonial do conhecimento, somente as ideias eurocêtricas são autênticas e importantes. Os demais conhecimentos, os conhecimentos de outros povos e regiões, não merecem muita atenção e são considerados frívolos, por exemplo visando destruir os saberes e as epistemologias africanas.

Oliveira (2021), em seu texto “O que é pedagogia decolonial?”, define pontos chaves para a compreensão e efetivação dessa perspectiva de ensino que contrapõe a uma colonialidade eurocêntrica. Esses pontos são: consolidar que, como já foi dito, a colonialidade não se baseia somente em modelo formal de sociedade, pois mesmo com o fim do colonialismo, ele se faz presente no poder, no saber e no ser; o racismo epistêmico, que privilegia os conhecimentos eurocêtricos, realizando um apagamento e silenciamento de outros conhecimentos. Sueli

Carneiro (2005, p. 26) traz bem isso com o termo “epistemicídio”, pois ela questiona o pensamento eurocêntrico e ausência de epistemologias não ocidentais. A diferença colonial, pois “o que se produz fora da modernidade epistemológica eurocêntrica, por sujeitos subalternizados, pode ser identificado como diferença colonial”. A transmodernidade que questiona a ideia de pensamento único, considerando que a uma diversidade no pensamento e considerar isso como projeto universal. A interculturalidade, pois existem diferentes formas de enxergar o mundo, diferentes culturas e não há um modelo único a ser seguido.

Decolonizar, significaria então, no campo da educação, uma práxis numa insurgência educativa propositiva - portanto não somente denunciativa - por isso o termo “DE” e não “DES” - onde o termo insurgir representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas e culturais e de pensamento. [...] a construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, uma pedagogia concebida como política cultural, envolvendo não apenas os espaços educativos formais, mas também as organizações dos movimentos sociais. DEcolonizar, na educação, é construir outras pedagogias além da hegemônica. DEScolonizar é apenas denunciar as amarras coloniais e não construir outras formas de pensar e produzir conhecimento (OLIVEIRA, 2021, p. 27).

A pedagogia decolonial emerge como alternativa teórica aos modelos educacionais e sociais vigentes. Para os objetivos propostos, é fundamental abrir espaço para o diálogo com outras formas de pensamento e ensinar as práticas pedagógicas que constituem a ética de uma escola que tenha como fundamento o reconhecimento às diversidades étnicas, culturais e religiosas. Pedagogia Decolonial “é produção de conhecimento no ato de transformar a realidade colonial, por parte dos agentes educativos junto/com os movimentos sociais [...] é aprender e desaprender as marcas coloniais de nossa formação” (OLIVEIRA, 2021, p. 29).

É notória o combate feito contra os papéis, estereótipos e preconceitos que colocam um aluno negro em posição de submissão. A criança preta/negra é vista como menor, incapaz de fazer uma análise crítica e é discriminada. Vive em meio a estereótipos, não é sensível às questões que envolvem seu contexto social e respondem aos estímulos da mesma forma, como se fossem crianças sem cultura. Analisar e colocar em questão os padrões daquele que é dominante, nesse caso o branco, o europeu e o heterossexual. Analisar e colocar em questão as estratégias de dominação nos discursos, argumentos e posicionamentos de cada um.

A pedagogia decolonial vai se consolidando como uma alternativa à pedagogia tradicional, atualmente conhecida como “pedagogia hegemônica” ou “pedagogia branca”. Não estamos falando de um tema específico, mas de uma perspectiva atenta ao que foi o colonialismo e as marcas da colonialidade que ficaram na estrutura social. Isso significa olhar para as experiências dos povos colonizados ao invés de olhar apenas para os colonizadores, pois há história, cultura, diversidade e resistência.

As perspectivas pedagógicas brancas, hoje dominantes, tinham o colonizador como centro de sua prática. O olhar do colonizador era visto como superior e a aprendizagem era definida com base nesta perspectiva. Para o colonizador, o mundo era absorvido aos poucos através da conquista, da exploração, da repressão e do entendimento de formas de assegurar a hegemonia de um povo sobre outro.

Kabengele Munanga (2000) é um dos autores que têm atuado no campo da antropologia e questionado a colonialidade do ser. Os seus estudos envolvem dialogar sobre a “filosofia africana”, o “pensamento decolonizado” e a superação do racismo na educação. Para esse autor é necessário desconstruir tanto a memória colonial quanto a própria ideia de identidade africana que se fixou pelo o olhar europeu. O mesmo ainda define que é urgente uma ruptura radical da epistemologia atual e produzir outras narrativas questionando “quem sou eu”; “de onde venho”; “para onde vou”. Os estudos acadêmicos continuam com os mesmos campos teóricos nas pesquisas, não há inovações, não só as declarações sobre uma escrita decolonial, mas sim em mudanças de paradigmas.

Em suma, os processos para caminha uma educação antirracista estão em compreender a necessidade do estudo da história do povo negro, a história da África, da cultura negra, de pedagogia decolonial, afrocentralizar o trabalho pedagógico, a descolonização dos currículos. Que isso só acontece quando reavaliemos as estruturas construídas nos últimos cinco séculos e reconstruindo nossas formas de se relacionar com o outro e com o mundo.

## 2 Literatura afrocentrada e a arte de contar histórias-memória e narrativas

*A nossa escrevivência não pode ser lida como história de ninar aos da casa grande, e sim para incomodá-los de seus sonhos injustos.*  
(Conceição Evaristo)

Anteriormente, foi exposto o marco representado pela legislação de educação racial no Brasil, bem como a gama de transformações que a mesma infere. Todavia, as mudanças legislativas são apenas orientações (até espécies de coerções), mas não significando, no entanto, uma aceitação e aprovação social coletiva, pois ainda estabelece relações de poder e de disputa. As práticas pedagógicas, as didáticas, as metodologias, a abordagem dos conteúdos nos livros trabalhados e o compromisso das escolas e da comunidade escolar, em um todo, devem promover uma educação antirracista, contra hegemônica e decolonial.

Nesse ínterim, propõem-se, para a contramão de uma literatura que produza e reproduza racismos, uma abordagem literária afrocentrada, em sala de aula. Assim, essa parte do trabalho apresenta a importância da relação entre memória e tradição, sobretudo na oralidade, as intercessões entre literatura e educação antirracista, para então adentrar na ideia de afrocentricidade e literatura afrocentrada e encerrando com as narrativas sob olhar de Conceição Evaristo.

### 2.1 Memória: tradição viva e a arte de contar histórias

Quando pensamos em contar histórias, as primeiras palavras que vêm à mente provavelmente pertencem a um contador de histórias de algum lugar muito familiar. Em uma roda de conversa com a família, por exemplo, as memórias são trazidas como boas histórias, às vezes tristes, alegres, com emoções ou engraçadas, mas são histórias que nos compõe, que contam sobre nossa origem e que possibilitam pensar na construção de uma identidade. As pessoas adoram ouvir histórias, mesmo quando são jovens ou adultos. Ainda mais quando essa história é baseada na própria experiência ou lembrança de alguém. Contar histórias tem sido uma parte essencial da cultura humana há milhares de anos e provavelmente continuará sendo por muitas outras décadas. Narrar e ouvir histórias é uma prática ancestral!

Em essência, contar histórias é uma ferramenta importante para se expressar – tanto por meio do compartilhamento de experiências por meio da literatura, em salas de aulas, quanto por meio de rodas de conversas. Muitas dessas histórias ainda são contadas por adultos para

transmitir documentação histórica para as gerações futuras. Essencialmente, muitas de nossas memórias mais queridas pertencem à arte de contar histórias.

As tardes da infância foram marcadas pelas histórias contadas pelos familiares. Muito antes dos jogos de computador e outras diversões atualmente disponíveis, as crianças se encantavam com as narrativas sobre o passado remoto ou presente de sua realidade. Estas ocorriam na rua, na praça ou na casa da família. A mãe, o pai, os tios e os avós sempre tinham uma boa história para contar aos seus.

A arte de contar e ouvir histórias apresenta-se de forma inerente ao humano, já que foi a partir das contações que possibilitou a construção de visões de mundo, manifestações culturais, expressões corporais, além do desenvolvimento da linguagem (SCHERMACK, 2020). A partir deste pensamento me fez rememorar como a arte de contar e ouvir histórias permeou minha vida desde minha infância até este presente momento, já adulta e em formação contínua como professora.

“O contador de histórias passa a existir dentro de cada um, quando abrimos bem os ouvidos para um conto” (CAFÉ, 2015, p.11). Ao ler essa frase traz recordações de infância que foram marcadas pelas ruas da Cidade de Goiás, com um melhor recorte, na rua ou praça do Capim, onde morava minha avó, recentemente falecida. Essa infância era marcada por muitas brincadeiras, banhos de rios e fantasias. Ao retomar como o ato de contar e ouvir histórias se deu nesse período, logo me veio às histórias contadas por minha avó, mãe e tias; histórias essas que traziam narrativas, às vezes assustadoras e intrigantes, como o homem do saco que pegava crianças, a mula sem cabeça e o lobisomem que se transformava na lua cheia e se apresentava para as pessoas nos becos de Goiás.

Outras histórias tratavam de personagens significativos e reais na construção da história da Cidade de Goiás, como a Maria Grampinho, uma mulher negra andarilha que vivia com grampos na cabeça e o que encontrava pela estrada era mais um adereço para suas roupas volumosas, apesar de sua história ser atravessada pelas dores do racismo e das consequências disso, como na saúde mental; não se baseia nisso. Maria Grampinho remete à lembrança de cores, formas, cultura e histórias. Havia também histórias sobre Cora Coralina, mulher ‘a frente do seu tempo’ como diziam todos, também muito se ouvia as histórias a seu respeito; minha vó, que dizia já ter a conhecido, não de forma íntima, afirmava que ela demonstrava-se ser um pouco esnobe; talvez pela postura que tomava frente às problemáticas da época.

Eram histórias que eu amava ouvir e acreditava de forma profunda nelas, pois fazia parte da minha história como sujeito também. A contação de histórias, para além de arte, é também ato político e cultural. Histórias são passadas de geração em geração que cumprem o papel de

possibilitar acesso a conhecimentos históricos e culturais, que fazem parte de uma coletividade que, por fim, constrói-se uma identidade. Essas histórias constituíram a totalidade que sou hoje e compõe-se em histórias que fazem parte da construção de uma sociedade. A contação se torna um ato, também, de se afirmar, ainda falando sobre um ato político. Como mulher negra, as situações racistas se fizeram presente durante minha trajetória e que me fizeram ouvir falas que me marcaram profundamente, principalmente sobre meu cabelo e pele, como “bombril, cabelo de vassoura, cabelo feio”, “você é feia porque tem essa cor”, pois era o que mais me feria quanto autoestima e identidade.

Ao encontrar formas de me opor a esse sistema que me feria de forma íntima, uma delas foi, inconscientemente ou não, a contação de histórias, no ensino médio deveríamos fazer uma apresentação falando sobre a história de Goiás, os meus colegas fizeram maquetes, slides, cartazes; eu resolvi que faria uma contação de história, falaria sobre a Maria Grampinho, personagem que estivera presente na minha infância, que faz parte da história de Goiás e que daria abertura para uma discussão racial. Resolvi contar a história com fantoches, apresentando com o que sabia como era a vida de Maria Grampinho, como se vestia e sua relação com Cora Coralina. Tudo isso de forma simples pela pouca experiência e conhecimento, mas que deixaram meus colegas curiosos pela personagem. O que faz reafirmar o compromisso social e político que as contações de histórias revelam.

O contar e ouvir histórias faz parte da tradição oral, que é uma cultura oral de transmissão de conhecimento nascido em África e enraizado no Brasil, através de seus descendentes. As civilizações africanas, mais especificamente na região do Mali, vinculavam seu lugar social com o grau de parentesco com patriarcas e matriarcas da linhagem familiar. As memórias ancestrais deveriam ser mantidas e guardadas para que as gerações futuras conhecessem sua linhagem, seu povo, sua origem. Isso era feito por intermédio da palavra.

Na África tradicional, o indivíduo é inseparável de sua linhagem, que continua a viver através dele e da qual ele é apenas um prolongamento. É por isso que, quando desejamos homenagear alguém, o saudamos chamando-o repetidas vezes, não por seu nome próprio, que corresponderia no Ocidente ao nome de batismo, mas pelo nome de seu clã; “Bar! Bar! ou “Diallo! Diallo”, ou “Cissé! Cissé”. Por que não se está saudando o indivíduo isolado e sim, nele, toda a linhagem de seus ancestrais (BÂ, 2013, p.19).

A partir da fala de Bâ, percebe-se a importância da tradição oral, da coletividade na construção e reconstrução das memórias dos lugares, das pessoas, de si, de modo que o indivíduo nunca é ele só, mas a formação coletiva rememorada dele; por sua vez, a família, a escola, a comunidade são, mesmo com todas as transformações, memórias coletivas e partilhadas.

Quem nunca ouvir “palavra tem poder”, uma expressão popular muito usada para chamar atenção das pessoas para que tenham cuidado com o que falam, com que expressam, colocando a palavra falada em um lugar espiritualizado. Amadou Hampaté Bâ (2013)<sup>10</sup> nos possibilita mergulhar no real poder da palavra, em como a tradição oral tem a possibilidade de depositar e transmitir as memórias que fazem parte de nossa história, Hampaté Bâ diria que a palavra é divina, vinculado ao um saber sagrado e incontestável. Antes mesmo de um escritor realizar suas escritas, ele realiza um movimento com aquela escrita anterior ao papel, que está no pensamento, na oralidade, no compartilhar.

[...] nas sociedades orais que não apenas a função da memória é mais desenvolvida, mas também a ligação entre o homem e a Palavra é mais forte. Lá onde não existe a escrita, o homem está ligado à palavra que profere. Está comprometido por ela. Ele é a palavra, e a palavra encerra um testemunho daquilo que ele é. A própria coesão da sociedade repousa no valor e no respeito pela palavra (BÂ, 2010, p.168).

Não existe uma cultura sem a presença da palavra, mesmo que uma visão eurocêntrica e colonialista, tenha colocado, por muito tempo, senão até os dias de hoje, de modo que, levemente, “entre as nações modernas, onde a escrita tem precedência sobre a oralidade, onde o livro constitui o principal veículo da herança cultural, durante muito tempo julgou - se que povos sem escrita eram povos sem cultura” (BÂ, 2010, p.167). Essa concepção que condensa na escrita o elemento decisivo da cultura, e o livro, o móvel onde ela se manifesta está profundamente enraizada no pensamento ocidental, o que invalida a grande fonte de poder da palavra, da tradição oral.

Nas tradições africanas – pela menos nas que conheço e que dizem respeita a toda a região de savana ao sul do Saara –, a palavra falada se empossava, além de um valor moral fundamental, de um caráter sagrado vinculado à sua origem divina e às forças ocultas nela depositadas. Agente mágico por excelência, grande vetor de “forças etéreas”, não era utilizada sem prudência (BÂ, 2010, p.169).

A tradição oral, que é aquela que está atrelada as narrativas de antepassados, é a forma como se faz o tempo passar, apenas por meio da palavra, onde os sujeitos têm o poder de falar a verdade sobre o que ele viveu e mostrar uma face desse tempo, além de guardá-las para que os próximos se reconheçam nessa história. Mostrar uma face do tempo como se fosse um relato da história está na própria tradição oral, e na tradição africana encontramos aqueles que acreditam em escrita como se fosse a manifestação ou fotografia da palavra, “o fato de nunca

---

<sup>10</sup>Amadou Hampaté Bâ nasceu em Bandiagara, no Mali, em 1901. É, certamente, a maior referência da guarda da memória de um povo, sobretudo, civilizações relegadas ao esquecimento (ainda que tenha se voltado mais ao grupo étnico Fulani) em virtude da colonização, do imperialismo e outras violências acometidas pelo ocidente capitalista e sua hegemonia branca. Dedicou a vida a salvar as memórias, a revitalizar práticas da tradição oral, a, de fato, lutar contra o esquecimento. Veio a falecer em 1991.

ter tido uma escrita jamais privou a África de ter um passado, uma história e uma cultura” (BÂ, 2013, p.175)

A palavra repousa em uma função mágica e sagrada, é curioso como através dela podemos escrever a história que nos compõe e do seu tempo. O poder da palavra é imprescindível, a palavra é como uma chave para desvendar a parte invisível das coisas. Palavra que revela o desconhecido, é como se tivéssemos um poder de criar e de transformar.

Fundada na iniciação e na experiência, a tradição oral conduz o homem à sua totalidade e, em virtude disso, pode - se dizer que contribuiu para criar um tipo de homem particular, para esculpir a alma africana [...] Numa primeira fase, tornam - se pensamento; numa segunda, som; e, numa terceira, fala. A fala é, portanto, considerada como a materialização, ou a exteriorização, das vibrações das forças [...]. Do mesmo modo, sendo a fala a exteriorização das vibrações das forças, toda manifestação de uma só força, seja qual for a forma que assuma, deve ser considerada como sua fala. É por isso que no universo tudo fala: tudo é fala que ganhou corpo e forma (BÂ, 2010, p. 172).

Ou seja, a palavra tem movimento, tem ação e constrói de acordo com as memórias relacionadas com o tempo, como o espaço; a palavra é viva; é uma tradição viva. Quem nunca teve uma grande dificuldade em incorporar a fala na escrita da forma como construiu no pensamento?! É pela vivacidade que a palavra constitui e como ela vai se moldando num movimento contínuo.

Se a fala é força, é porque ela cria uma ligação de vaivém (yaa -warta, em fulfulde) que gera movimento e ritmo, e, portanto, vida e ação. Este movimento de vaivém é simbolizado pelos pés do tecelão que sobem e descem, como veremos adiante ao falarmos sobre os ofícios tradicionais. [...]A fala pode criar a paz, assim como pode destruí-la. É como o fogo. Uma única palavra imprudente pode desencadear uma guerra, do mesmo modo que um graveto em chamas pode provocar um grande incêndio. Diz o adágio malinês: “O que é que coloca uma coisa nas devidas condições (ou seja, a arranja, a dispõe favoravelmente)? A fala. O que é que estraga uma coisa? A fala. O que é que mantém uma coisa em seu estado? A fala” (BÂ, 2010, p. 172).

Hampaté Bâ é um escritor, que preocupado com o resgate da tradição africana, traz em seus textos e depoimentos a história de África, mais particularmente na região das savanas da África do oeste, no atual Mali, onde ele nasceu; permeado com suas próprias vivências contadas a partir de suas memórias que são guardadas. Ele diz que precisou aprender a “observar, olhar, escutar com tanta atenção, que todo acontecimento se inscrevia na memória como em cera virgem” (BÂ, 2013, p.11). A memória tem como elementos que marcam sua fala à tradição oral, que guarda lembranças de uma cultura anciã, que são as tradições orais que foram originadas pela cultura africana.

Agora podemos compreender melhor em que contexto mágico-religioso e social se situa o respeito pela palavra nas sociedades de tradição oral, especialmente quando se trata de transmitir as palavras herdadas de ancestrais ou de pessoas idosas. O que a

África tradicional mais preza é a herança ancestral. O apego religioso ao patrimônio transmitido exprime - se em frases como: “Aprendi com meu Mestre”, “Aprendi com meu pai”, “Foi o que suguei no seio de minha mãe” (BÂ, 2010, p.19).

A palavra é um grande formador de nossa cultura e nossos costumes. Apesar daqueles que já se foram, as pessoas continuam vivendo na cultura, na história e nos costumes que aprenderam com seus ancestrais. Pessoas estão associadas aos objetos, às regras, às histórias, aos lugares e é através desses elementos que as pessoas passam a se sentir como membros de uma coletividade, e esses aspectos são mediados pela oralidade. Hampâté Bâ (2010) fala sobre a tradição oral como tradição viva, em que nós somos feitos pela palavra e a palavra é um testemunho de quem nós somos, nas tradições africanas a palavra falada tem um teor sagrado.

A tradição oral remete à uma prática ancestral e afrodiáspórica, pois compreende o sujeito que não mais só indivíduo, mas que faz parte de uma história que vem muito antes, num passado distante, reconhecendo quanto origem, quanto povo, quanto coletividade, no presente remoto que possibilita compreender as ações que nos movem para um futuro de mudanças e novas perspectivas. Por isso, a tradição oral é uma tradição viva e não se baseia em compartilhar histórias, lendas e mitos, que também não deixa de ser, mas é, principalmente, “a grande escala da vida, e dela recupera e relaciona todos os aspectos [...]. Dentro da tradição oral, na verdade, o espiritual e o material não estão dissociados[...]” tradição viva é ao mesmo tempo religião, conhecimento, arte, política, conhecimento, história, divertimento e recreação (BÂ, 2010, p. 169).

## 2.2 Literatura e educação antirracista

Monique Evelle, empresária e jornalista, aos 16 anos criou o “Desabafo Social”, uma organização social com foco em educação e direitos humanos. Em uma entrevista<sup>11</sup> ao Portal Geledés, em 2016, ela afirmou, com coragem: “Eu nunca fui tímida, eu fui silenciada”. O impacto dessa frase é entender que os processos históricos vivenciados pela população negra são tão violentos que homens, mulheres e crianças negras passaram por muito tempo sendo silenciados. Uma espécie de invisibilização e ocultamento do ser negro por diversos aspectos sociais e históricos. Não falam sobre as histórias do povo negro, suas origens e suas culturas, mas pelo contrário está sempre em uma visão marginalizada e discriminatória.

---

<sup>11</sup> Reportagem realizada no ano de 2016, com o *link* de acesso na íntegra em <https://www.geledes.org.br/monique-evelle-cria-rede-de-formacao-social-de-jovens-da-periferia-ocupar-espacos/> . Último acesso realizado em junho de 2023.

Se voltarmos no período da escravidão, entende-se que esse processo de silenciamento do povo negro é antigo. A boca, como um dos principais instrumentos de nutrição, comunicação, linguagem e expressão, ou seja, circulação da palavra, que é sagrada, eram amarrados e tampados com as chamadas “máscaras de flandres”, que impediam os negros escravizados de se alimentarem, mas principalmente a proibição de se alimentarem com a palavra, eram impedidos de dizer em suas línguas originárias, em expressar suas histórias, suas alegrias, lutas ou dores e sofrimentos. Tudo instrumento de controle dos colonizadores que permeiam o imaginário social até os dias de hoje (KILOMBA, 2019).

Após esse período, mesmo com a abolição, as violências continuam, mas sucederam como a farsa de uma democracia racial, o que tornou as relações raciais muito mais complexas. Agora não são as bocas que são tampadas com instrumentos horrorosos, porém as histórias de luta e resistência dessas pessoas não são contadas nos livros, revistas, tevê e não são validadas como processo de construção de uma sociedade, além de serem invisibilizadas pelas mídias, pelos discursos e práticas racistas que estão impregnadas na estrutura social.

[...] o racismo - que se materializa como discriminação racial- é definido pelo seu caráter *sistêmico*. Não se trata, portanto, de apenas um ato discriminatório ou mesmo de um conjunto de atos, mas de um processo em que as condições de subalternidade e de privilégio que se distribuem entre grupos raciais se reproduzem nos âmbitos da política, da economia e das relações cotidianas (ALMEIDA, 2018, p. 27).

Compreende-se nesse aspecto, as diversas facetas que impulsionam a estrutura do racismo transparecem como uma naturalização das ações e gestos racistas. E ainda que são sustentadas pelos estereótipos de precariedade, sujeira, pobreza, marginalidade, empregada doméstica ou prostituta. Essas condições foram sendo naturalizadas no pensamento brasileiro e explica-se pelo fato de ser mais cômodo, para a branquitude, ignorar o racismo ao contrapor os privilégios que o sustentam.

Por isso a necessidade de que homens, mulheres e crianças negras saibam de suas histórias, de suas origens, dos processos que os constituem. Na literatura também construímos o contato com a identificação do ser negro, de tornar-se negro, pois a partir dos impactos sociais, políticos e históricos, a população negra precisa se reconstruir contra as marcas da colonização e por isso “tornar-se negro” (SOUZA, 1990). Por conseguinte, a literatura com seu papel humanizador

[...] pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos (CANDIDO, 2011, p. 182).

E é nesse sentido que a literatura como instrumento de resistência, de luta, de desmascaramento, de denúncias se faz necessária na escola. Racismo aprende. Está presente em vários aspectos dos primeiros ensinamentos, mas também nos livros literários com estereótipos, inviabilização e ocultamento do ser negro. E é por isso que aqui, neste trabalho, defende-se a literatura como possibilidade de reconstrução da existência do ser negro. Está na hora de vozes negras serem ouvidas, serem expostas e não silenciadas.

Candido (2011) enegrece<sup>12</sup> a discussão sobre literatura afirmando que “a literatura é um direito”; quais são os caminhos traçados para que as pessoas tenham esse direito assegurado? Além disso, quais literaturas estão sendo compartilhadas? São reflexões que devem ser feitas para análise de nossas práticas, principalmente na escola. A escola é um espaço privilegiado para a reflexão sobre a literatura, é o local onde mais pessoas entram em contato com os textos literários, talvez o único, por isso as escolas, sobretudo os professores, devem colocá-la em primeiro lugar, através da exposição e leitura de obras literárias. Andruguetto (2017) afirma que a literatura levanta inquietações, queixas, intempéries ao indivíduo porque não traz soluções, respostas, mas sim, levanta questões simplesmente porque é uma das funções da arte problematizar estruturas já naturalizadas. A literatura tem função essencial como ferramenta de reflexão e aprendizagem, mas não de forma instrumentalizada, mas sim de forma a potencializar a construção de novos saberes, valores e identidades.

### **2.3 Afrocentricidade e literatura afrocentrada**

Pensar em uma literatura afrocentrada torna-se crucial para uma prática antirracista, pois deve ser também afrocentrada. Mas afinal, o que é uma literatura afrocentrada? Antes de falar sobre literatura afrocentrada, propriamente dita, será necessário dialogar brevemente sobre a afrocentricidade. O primeiro contato com a afrocentricidade me veio a partir do interesse de me aprofundar na arte de contar histórias e da literatura negra infanto-juvenil como possibilidade de desencadeamentos sobre uma nova perspectiva de educação, um educar para o antirracismo.

---

<sup>12</sup>Como foi dito neste trabalho, a palavra tem poder e interfere na construção de sujeito e coletividade, assim a linguagem também é permeada pela estrutura racista. Diante disso, o “racismo linguístico, desnaturalizando o significado das palavras e apontando suas construções históricas e sociais. Por exemplo, a palavra “denegrir” deveria significar, apenas, se tornar negra e negro; mas, o caráter social da significação imerso dentro de um imaginário e modelo societário racistas carregam o termo de sentidos pejorativos. É neste sentido que o termo “enegrecimento” pode ser reinventado e usado como sinônimo de intensificação da compreensão ao longo deste texto. Ou seja, identificar enegrecer com tornar uma ideia mais retinta, melhorar uma argumentação” (SANTOS JUNIOR, 2010, p.9).

Como foi dito, a literatura tem grande força para reconstrução de novos conhecimentos e reflexões.

A partir desse interesse, e até mesmo incomodo, fui movida a participar de uma oficina de contação de história oferecida e ministrada pela Niní Kemba Náyò, que ocorreu em modo remoto, devido às consequências pandêmicas, em 2021. Ela é uma mulher africana renascida na diáspora goiana, como ela mesma diz, professora e contadora de histórias, que realiza estudos sobre educação e, mais ainda, sobre literatura afrocentrada.

A oficina com Niní nos aproximou da tradição viva por Hampaté Bâ e da afrocentricidade, que são estudos realizados por autores e estudiosos como Marcus Garvey, “W.E.B. Dubois, Maulana Karenga, Anna Julia Cooper, Cheikh Anta Diop, Franz Fanon, Kwame Nkrumah, Malcom X, Amilcar Cabral, Walter Rodney e vários outros. Porém, os estudos sobre afrocentricidade, como defende Renato Noguera (2010), foram sistematizados por Molefi Kete Asante (2016) que preocupado, também, que os africanos e seus descendentes se tornem sujeitos de suas próprias histórias, construiu de forma estruturada a ideia de afrocentricidade. Que como o próprio autor argumenta, é uma ideia que está em construção, que possibilita novas reformulações e não está acabada.

Os olhares sobre a produção de conhecimento ainda estão ligados ao eurocentrismo, isto é, um conhecimento como universal, ligado a supremacia branca. Postulado que “todas as experiências, histórias, recursos e produtos culturais terminaram também articulados numa só ordem cultural global em torno da hegemonia europeia ou ocidental” (QUIJANO, 2005, p. 117); Asante (2016, p. 2) delinea o paradigma de afrocentricidade para que os “povos africanos devem reafirmar o sentido de agência para atingir a sanidade”. Isto significa dizer que a afrocentricidade contrapõe a ideia de uma única perspectiva já instalada no imaginário social, que é branco e hegemônico, e leva para uma diferente perspectiva retomando os povos africanos como personagens centrais da construção de mundo. Esse paradigma traz uma maneira de pensar, praticar e olhar que retoma os africanos como sujeitos ativos e agentes de fenômenos que afetam sua imagem cultural e seus interesses humanos (ASANTE, 2016). A afrocentricidade alia a visão de mundo africana com um novo paradigma, proposta epistêmica e método na qual ele é capaz de interagir, articula-se, constrói e faz diferente à sociedade. Ela enfatiza os aspectos históricos, culturais, e etnográficos que são sempre debatidos no contexto eurocêntrico (SANTOS JUNIOR, 2010, p.2).

Para compreender o paradigma da afrocentricidade é necessário entender que está alinhado à ideia de localização, pois os africanos vêm atuando na margem da demarcação da hegemonia eurocêntrica. Portanto, construiu-se uma participação marginal unida à uma

extensão de discurso que está ligado à branquitude. A afrocentricidade, e não eurocentrismo, pois não é uma semelhança ao etnocentrismo, que traz uma concepção de supremacia e subalternização de outras etnias, mas sim, uma forma de se pensar sobre os povos africanos como protagonistas, suas particularidades como herança cultural e sujeito ativo, pois como já postulado África é o berço da humanidade.

[...] toda a produção que não atende aos interesses eurocêntricos é marginalizada. Não menos importante é sublinhar que não se deve considerar afrocentricidade, necessariamente, sinônimo da assunção de alguns costumes africanos. “Pode-se praticar os usos e costumes africanos sem por isso ser afrocêntrico” (Idem, p.94). O que está em jogo é a localização, a posição central que as experiências, perspectivas e referenciais epistêmicos africanos assumem no desenvolvimento de qualquer atividade. Em outras palavras, o que é decisivo se encontra na tomada da cultura e história africana como referencial de todas as atividades (SANTOS JUNIOR, 2010, p. 2-3).

Como já diria Kabengele Munanga (2020, p. 41) “era tempo de buscar outros caminhos. A situação do negro reclama uma ruptura, e não um compromisso”. Uma ruptura com as histórias que foram ensinadas, com as formas de ver e agir sobre o mundo que não nos conectam com a identificação de mundo, de narrativas, de sociedade. A identificação do ser negro está no mergulho de um depositário de memórias sobre os povos africanos e sua herança cultural.

Daí a volta imperiosa às origens. Mas isso não constitui em si um ato de luta contra a dominação estrangeira (colonialista e racista) nem significa necessariamente um retorno às tradições. É a negação do dogma da supremacia colonizadora em relação à cultura do povo dominado, com o qual sente necessidade de identificação, a fim de resolver o conflito em que ambos se debatem (MUNANGA, 2020, p. 43).

O autor também defende uma “revisão das relações entre os povos para que se chegasse a uma civilização não universal como a extensão de uma regional imposta pela força - mas uma civilização do universal, encontro de todas as outras, concretas e particulares” (MUNANGA, 2020, p.50). Um ato de repensar a noção de civilização como universal. A possibilidade de encontro das culturas regionais que se manifestam com as relações entre os povos. O racismo é o modo de submeter um povo a outro para manter a dominação. Portanto, a ideia de construir uma nova concepção de civilização baseada nos diferentes olhares e referências e na participação dos diferentes povos possibilita o desmonte dessa estrutura.

A afrocentricidade, então, trabalha com essas ideias e busca desenvolvê-las na construção de uma nova história que se opõem a uma concepção hegemônica construída pelo colonialismo, conseqüentemente com o racismo. Isso a partir da centralidade de “referências históricas e culturais, sem nenhum desmerecimento às outras [...] evitando a marginalização ou invisibilização de sua própria trajetória histórica e cultural (SANTOS JUNIOR, 2010, p. 3).

A educação está totalmente ligada ao conceito de afrocentricidade, pois movimenta para reorganização e revisão de um currículo ainda engessado e que trabalha para uma branquitude hegemônica. O que significa dizer que a educação, além de antirracista, precisa ser afrocentrada. A Lei 10.639/03, junto com o Parecer CNE/CP nº 3/2004<sup>13</sup>, traz a obrigatoriedade ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, mas, como já colocado, há diversos impedimentos e conflitos para que a lei seja efetivada na prática.

Portanto, a educação afrocentrada provoque, em sua teoria, uma possibilidade fiel de implementação à lei citada. Pois o que propõe é a “inserção de elementos afrocêntricos que possam enegrecer e sulear práticas pedagógicas [...]” no currículo (SANTOS JUNIOR, 2010, p. 8). Isso ocorre em levar a tradição oral para trabalhar a oralidade; recontar a história sob um outro olhar que não do “homem branco”; retomar brincadeiras e jogos africanos, como mancala e amarelinha africana; trazer críticas aos elementos geográficos que impulsionam a pensar a supremacia territorialista eurocêntrica. Enfim, uma gama de possibilidades que redirecionem a centralidade em povos que foram e, ainda são marginalizados para produção de conhecimento.

A literatura afrocentrada é uma dessas possibilidades, pois ela possibilita recentralizar conhecimentos e valores civilizatórios africanos como potência na construção de outras sociedades sem racismo, machismo, homofobia e outras formas de opressão. Recuperar vários valores da cultura africana, presente em contraponto às tradições ocidentais que se afirmaram durante a colonização. Literatura afrocentrada para repensar os conhecimentos e histórias que estão sendo contadas, que possibilitam ressignificar os estudos sobre as origens de povos africanos que foram, e são, invisibilizados o tempo todo. Nilma Lino Gomes (2020, p. 8) aponta que deve ser feito uma “releitura histórica, sociológica, antropológica e pedagógica que compreenda, valorize e reconheça a humanidade, o potencial emancipatório e contestador do povo negro no Brasil e a nossa ascendência africana”.

Na realidade é, também, na literatura afrocentrada que os valores africanos se constituem em território onde as identidades são construídas dessa forma, como possibilidades, podemos recuperar o poder da fala e a possibilidade de diálogo entre as culturas, de modo que a literatura afrocentrada possibilita um recurso para a construção de uma sociedade sem racismo.

Articular língua oral e língua escrita, avaliá-las sem hierarquizações. “Nada prova a priori que a escrita resulta em um relato da realidade mais fidedigno do que o testemunho oral transmitido de geração a geração” (Ibidem). Recuperar através de

---

<sup>13</sup>O Parecer pelo Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno nº3/2004 “configura as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, documento normativo oficializado pela Resolução CNE/CP nº 01/2004 por unanimidade pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, em 17 de junho de 2004 e publicada no Diário Oficial da União em 22 de junho do mesmo ano, dentre todos os documentos recentemente publicados pelas Secretarias do MEC, relativos à Educação Básica brasileira, é um dos que tiveram o maior número de tiragens” (BRASIL, 2004, p. 2).

textos literários e de diversos gêneros os contextos africanos e afrodiáspóricos e suas diversas significações, buscando o imaginário e o patrimônio legado por autoras e autores afro-perspectivistas (permeados ou constituídos por pontos de vista de matriz africana). Enfim, explorar relações entre a oralitura e a literatura (SANTOS JUNIOR, 2010, p. 8)

Os conteúdos literários que fazem parte da literatura afrocentrada existiram e vão continuar existindo para perpetuar a própria memória histórica dos povos africanos. Por exemplo, o livro “A semente que veio da África” de Heloísa Pires Lima, Mário Lemos e Georges Gneka, com ilustrações de Véronique Tadjó, conta sobre a semente baobá, em que sua germinação e crescimento se constitui em diversas histórias vindas de regiões diferentes da África, possibilitando conhecer novos enredos, narrativas e brincadeiras africanas.

É interessante ressaltar a composição do livro, estruturado com diversas categorias e gêneros de textos. Esses textos, apesar de intercomunicantes, são independentes, o que permite ao leitor a liberdade de permutar a ordem da leitura, escolher uma nova entrada, examinar somente as ilustrações, decidir apenas pelo jogo, observar curiosamente a mostra de fotografias – com legendas – que compõem a obra, ler o vocabulário para conhecer algumas palavras e expressões das línguas de raízes africanas, encantar-se com as onomatopéias que, na introdução, transmutam o vento em um quase objeto físico e sonoro e brincar com o seu som e inferir as peripécias das duas sementinhas (CUNHA, 2006, p. 284).

O livro traz memórias vinculadas às histórias contadas, são diferentes experiências e sentimentos eles estão unidos por um pilar espiritual comum de compartilhar sonhos e compartilhar conhecimento. O conhecimento que vem antes de nós, dos ancestrais, a cultura que nos faz parte e a força da natureza, com o baobá, o vento, a água, uma poética sobre que envolve qualquer leitor.

#### **2.4 Narrativas sob olhar de Conceição Evaristo**

A discussão sobre a emancipação do povo negro a partir da educação e, no caso específico, pela literatura torna-se uma grande possibilidade quando entende o poder que a palavra compartilhada toma para o conhecimento e reconhecimento da ancestralidade. Diante de toda a participação efetiva dos negros nos aspectos históricos, sociais e econômicos do Brasil; são invisibilizados na história brasileira. E por isso, aponta-se a importância da literatura com mediação nesse processo de reconhecimento, durante toda escolarização, a soma maioria ainda não obteve nenhum contato com a literatura afro-brasileira, africana ou mesmo livros que abordassem a discussão negra. E se tem esse contato, ainda se apresenta de forma precária e estereotipada.

Ao repensar o contato que se constrói juntamente com alunos no universo da leitura, desencadeia análises de como essa prática se manifesta nas relações com o mundo. A partir da leitura, é possível se reconhecer como parte de certas realidades sociais e contextos históricos/políticos diferentes, não se detendo somente na ideia de uma leitura gostosa ou prazerosa, mas também que estimule formas de pensamento crítico e de reconhecimento de sua posição no mundo.

Pensar como as narrativas e representações de imagem marcam períodos históricos de forma depreciativa. Como o Brasil e outros países que passaram pelo processo pós-colonial, são marcados por violência, racismos e sofrimento, mas também de muita luta e resistência. Há uma analogia entre as representações dos portugueses em livros e textos escolares utilizados para falar sobre a história do Brasil, por exemplo. Na maioria dos casos, os portugueses estão associados a “navegadores, aventureiros ou comerciantes”, já os africanos, como escravizados, sofridos e pobres, e como isso interfere no processo de identificação de seus descendentes, sendo que sua história e culturas são apagadas num período tão importante como o da escolarização. É o que fortifica uma concepção de que, ainda, as histórias imperiais dominam no ensino de história e que se deve pensar os estudos de independência e pós-coloniais como “luta cultural, de revisão e de reapropriação” (HALL, 2003, p. 34).

O ensino para as relações raciais ainda está no processo de construção da identidade negra dos alunos, identificando seu corpo, cabelo e pele, e novamente voltando-se a criticar o ensino de uma história permeada de mitos, estereótipos e invisibilização ser negro. Por conseguinte, a linguagem como forma de reforçar essa ideia, mas ao tempo pode ser um grande aliado para apresentar práticas/atividades pedagógicas antirracistas utilizando a linguagem através dos textos, imagens e audiovisuais para repensar um ensino que retire essas noções.

É necessário defrontar com a discussão sobre o processo de abolição dos escravizados em 1888, pois na história ainda é contado que a princesa os salvou ignorando toda a participação de luta e resistência efetiva dos negros nesse processo. Ademais, debater com os alunos a Lei Áurea que deixou os negros pós-abolição em uma situação de vulnerabilidade e sem perspectiva nenhuma.

Isto é, a literatura trabalhada em sala de aula ainda é marcada pelo racismo e pela invisibilização da negritude. Por isso, aqui se propõe uma educação antirracista e afrocentrada, através da literatura afrocentrada, pressupondo o ensino de história que não se prende somente em fatos acabados. Mas, sobretudo, estudar o passado de forma crítica como instrumento para pensar o presente, e por consequência, conscientizar os alunos e professores para uma modificação social efetiva.

Conceição Evaristo (2019) traz diferentes olhares para a narrativa, sua obra *Olhos D'água* é um bálsamo para quem lê, literalmente de se debulhar em lágrimas. Uma obra cheia de “vozes-mulheres” (aludindo ao poema de sua autoria que leva esse nome, “Vozes-mulheres”), mulheres negras com suas dores, com suas alegrias, com as duas descobertas, com as suas vivências. São histórias de mulheres negras, em suma maioria, contadas por uma mulher negra. Nesse processo se entende que a fala e, também, a escrita é um ato político”.

A ideia de que se tem de escrever, quase como uma obrigação moral, incorpora a crença de que a história pode “ser interrompida, apropriada e transformada através da prática artística e literária” (hooks, 1990, p. 152). [...] uma forma de transformar, pois aqui eu não sou a “Outra”, mas sim eu própria. Não sou o objeto, mas o sujeito. Eu sou quem descreve minha própria história, e não quem é descrita. Escrever, portanto, emerge como um ato político. [...], enquanto escrevo, eu me torno a narradora e a escritora da minha própria realidade, a autora e a autoridade na minha própria história. Nesse sentido, eu me torno a oposição absoluta do que o projeto colonial predeterminedou (KILOMBA, 2019, p. 45).

Ou seja, precisa-se que os negros se tornem sujeitos e autores de sua própria história, constem suas próprias vertentes e visões de mundo. Não como objetos para que o outro, com olhar colonizador, contem essas histórias. E Conceição Evaristo nos alimenta disso, em como as escrevivências pretas possibilitam reconstruir e possibilitar discussões que permitam a libertação de um pensamento colonizador e cheios de marcas violentas de um período escravocrata.

Nesse processo que se constrói uma educação antirracista, pois não está somente nos conteúdos, nos livros, nos recursos, mas sim, em todo caminho de ensino-aprendizagem, na relação de aluno e professor, nas práticas e nos diálogos. bell hooks (2013) afirma que professores precisam ouvir seus alunos, dialogar com os mesmo para que possibilite uma experiência democrática de aprendizado. O que pode causar “caos e confusão”, como a própria autora afirma, mas é nesse movimento que possibilita reflexão sobre a própria realidade, consciência das estruturas que nos fazem parte e nos aprisionam, e sobretudo, instrumentos de luta e resistência.

Como mencionado, racismo aprende, a escola, principalmente os professores, precisam desaprender o racismo. Mas para que isso aconteça, existe a necessidade de reconstruir novas formas de pensar, novas práticas a serem dispostas e “revolucionar os valores”. Conhecer histórias como o da Duzu-Querença, faz-se necessário questionar a sociedade como é e como funciona, repensar como nós construímos quanto social, subjetivo, individual e histórico.

Duzu-Querença explicita a violência contra a mulher negra, desde a infância até o desfecho de sua velhice marcado pelas dores que havia sofrido. Mas, para além dos pesares, o conto mostra a ingenuidade e beleza, uma menina negra que com os sonhos de estudar, ajudar

a família e se encontrar no mundo. Havia beleza em seu olhar e vontade de conquistar o que sempre lhe foi negado. A existência de Duzu é uma constante luta contra vários sistemas que a aprisionam e como esta história, com dores e ternura se torna uma denúncia sobre o que não retém no olhar, o que está ocultado e invisibilizado pelos olhos de quem parece estar distante de tal realidade. Mas apesar disso, Duzu mostra que é possível construir a beleza diante das dores. Há um personagem, o companheiro mendigo, que a contraria enquanto fazia sua roupa de baiana dizendo que tinha enfeites parecendo estrelas e que não era roupa de baiana e sim de fadas. Ela responde “Quem disse que estrelas era só para fadas! “Ela se afirmar e se encoraja o tempo todo, e é nisso que está a beleza de Duzu.

A necessidade de promover a discussão sobre a emancipação do povo negro a partir da educação e, no caso específico, pela literatura. Diante de toda a participação efetiva dos afrodescendentes nos aspectos históricos, sociais e econômicos do Brasil; os negros são invisibilizados na história brasileira. E por isso, aponta-se a importância da literatura com mediação nesse processo de reconhecimento, durante toda escolarização, a soma maioria ainda não obteve nenhum contato com a literatura afro-brasileira, africana ou mesmo livros que abordassem a discussão negra.

Ao repensar o contato que se constrói juntamente com alunos no universo da leitura, desencadeia análises de como essa prática se manifesta nas relações com o mundo. A partir da leitura, é possível se reconhecer como parte de certas realidades sociais e contextos históricos/políticos diferentes, não se detendo somente na ideia de uma leitura gostosa ou prazerosa, mas também que estimule formas de pensamento crítico e de reconhecimento de sua posição no mundo.

### 3 Ações pedagógicas por uma educação antirracista através da palavra

*É preciso uma aldeia para se educar uma criança.*  
Provérbio africano

Nos tópicos iniciais, respectivamente, foram discutidos a necessidade de uma educação antirracista, o respaldo da Lei 10.639/03 e a ancoragem conceitual cognitiva, ou seja, pedagogia decolonial, literatura afrocentrada, literatura e educação antirracista, afrocentricidade e as histórias literárias como narrativas que permeiam oralidades, identidades e memórias. A compreensão dessas abordagens e de como cada teórico as fundamentaram foi crucial para se chegar até aqui. Neste tópico ocorrem a descrição, análise – também respaldadas na bibliografia selecionada – e apresentação da escola pertencente a um quilombo urbano em Aparecida de Goiânia, a Escola Municipal Serra das Areias, que é o recorte temático desse trabalho. Por conseguinte, são apresentados os pressupostos teórico-metodológicos que propiciaram a intervenção, ou seja, a pesquisa-ação, conciliando o agir sobre/com o público alvo e as escrevivências, evidenciando-se que a mais significativa escrita é a que parte de uma realidade, de um sentimento que foram vivenciados por quem investiga.

A epígrafe que abre esse capítulo é, também, a epígrafe do Projeto Político Pedagógico (2022) da Escola Municipal Serra das Areias e foi escolhida, justamente, por corroborar tanto com a proposta deste trabalho, de enfatizar que a educação antirracista é uma responsabilidade social, que transcende a família, a escola: precisa-se de toda a aldeia. Por fim, são expostos e descritos, minuciosamente, cada etapa dos nove encontros realizados com as crianças da escola quilombola.

#### 3.1 Caminhos metodológicos

Pesquisa-ação é a metodologia utilizada para análise de problemas sociais que privilegia pesquisa-ação como estratégia de solução. A partir da análise encontrada, são propostas medidas reais a serem tomadas, o que permite o seu uso em qualquer etapa da pesquisa investigativa. A pesquisa-ação consiste num processo de investigação que envolve três etapas: análise documental, análise de problemas, proposição de soluções e implantação dos programas. Para o primeiro passo do processo, são utilizados métodos qualitativos, como observações e entrevistas. Após a análise dos problemas e a construção das soluções, são

utilizados métodos quantitativos, como pesquisa quantitativa, detalhamento de custos, avaliação de impacto e avaliação de riscos.

Tripp (2005, p. 445) tece críticas aos caminhos que tomaram a pesquisa-ação, reduzida a investigação da prática. Todavia, o autor considera a dificuldade em estabelecer um conceito delimitado, dado a amplitude teórico metodológica e dos campos a serem investigados. Assim, para o mesmo, “pesquisa-ação foi considerada um termo geral para quatro processos diferentes: pesquisa-diagnóstico, pesquisa participante, pesquisa empírica e pesquisa experimental”.

No que tange especificamente à educação, a pesquisa-ação é tida como estratégia, sobretudo, para a formação continuada e aprimoramento das práticas docentes, ou seja, professores pesquisadores, “de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos” (TRIPP, 2005, p. 445).

Segundo Tripp (2005), a pesquisa-ação será melhor inteligível se a compreendermos como um ciclo contínuo, que interliga a ação e a investigação. O ciclo é composto pelo planejamento da melhoria de uma prática; a ação voltada a implementar a melhoria; a monitoria e descrição dos efeitos da ação e, por fim, a avaliação dos resultados da ação. O que corrobora sua tese inicial sobre o reducionismo deste método é justamente o esvaziamento deste ciclo; a produção científica ainda se enriquece mais porque nenhum trabalho, mesmo sob os mesmos objetos, mesma orientação e fundamentação teórica, na pesquisa-ação, será igual.

Quadro 1 – Representação do ciclo da pesquisa-ação

Seqüência da ação	Ação realizada no campo da	
	Prática	Investigação
Planejamento	De uma mudança na prática	Da avaliação de resultados da
Implementação	Da mudança na prática	Da produção de dados
Avaliação		a) da mudança da prática e b) do processo de investigação-ação

Fonte: Tripp (2005, p.453)

A partir do exposto, trazendo para o presente trabalho, observa-se que partimos da premissa da dificuldade das instituições de ensino, comunidade escolar e docentes em promover ações de educação antirracista. Então, planejamos intervenções a partir da leitura de textos infantis que validam a história, identidade e representações das crianças negras. Mostraram-se interessadas e curiosas, bastante participativas, o que também interessou as professoras. Positivadas as práticas das leituras e diálogos sobre os temas suscitados, esperamos que se torne, de fato, uma rotina. A produtividade, sobretudo nos diálogos e trocas afetivas fomentaram a ideia do *podcast*, como, realmente, uma mudança na prática, contínua e que permita o processo de investigação-ação.

Huguette (1987) traz os termos pesquisa-ação e pesquisa participante como bastante similares, até pela crítica à pesquisa tradicional, criados, mutuamente, pela psicologia social de Kurt Lewin. Fato é que para ambas, não há distanciamento entre sujeito e objeto porque durante o contato entre estes, os dois saíram modificados, seja pela ação ou pelo conhecimento fruto da investigação. Sobre a pesquisa-ação na educação, a autora aponta que ela ganha uma outra dimensão, como método de conscientização, com uma enorme responsabilidade de transformação social. Por exemplo, ela cita os trabalhos de Paulo Freire e seu compromisso em mediar a mudança que almejava.

Este é um tipo de pesquisa muito utilizado no Brasil e no exterior, para proporcionar a efetivação dos programas, para avaliar seus impactos, medir resultados e comparar a evolução da situação social. A pesquisa-ação conta com um conjunto de métodos e procedimentos para aferir a realidade social como resultado da análise do problema e encaminhar suas soluções para o combate a questões sociais, como, por exemplo, a pobreza e a desigualdade. Essas recomendações em relação às ações e intervenções vão desde aumentar a participação da população na sociedade até às mudanças das políticas públicas. A pesquisa-ação tem como objetivos propor práticas ou ações que possibilitem refletir as soluções de problemas sociais de forma sistêmica.

Ao discutir sobre educação e relações étnico raciais, nota-se a necessidade do estudo da história do povo negro, da história da África, da cultura negra, da descolonização dos currículos; a construção do ser negro é atravessada pela falta da educação antirracista, pois precisam se perceber enquanto um grupo étnico racial que sofre discriminação, mas que também, e principalmente, tem história, tem cultura, tem resistência. A educação brasileira não pode esquecer suas falhas que dificultam a real efetivação do que prevê a lei, principalmente em como se dá a formação de professores para esse processo, além da ausência de consciência coletiva para possibilitar a transformação.

Sendo assim, após as discussões sobre os impactos do racismo na educação e o compromisso que o educador tem de desaprender a estrutura e a dinâmica do racismo, procurou-se compreender a materialidade dessas questões nas escolas. O que impulsiona este estudo com escolas quilombolas e levar-lhes a perspectiva dos aspectos históricos e políticos dos quilombos que enaltecem a história do ser negro, além da composição das pessoas que ocupam esse lugar.

Uma proposta de educação antirracista é o que defende este trabalho, portanto, partiu do processo de formação enquanto futura professora, pedagoga, de certas vivências e experimentações que motivam e motivaram a desatinar o enfrentamento do racismo nas escolas, buscando a transformação social. As grandes inquietações foram: como promover uma

educação que é contrária ao racismo, voltada para a conquista de um sistema de ensino que liberte? No então, questiona-se “o que seria uma educação que liberta?”; postulado que o compromisso da educação deve ser com a formação de indivíduos que atuarão na composição social, é essencial, desta forma, projetar sujeitos formados com consciência da realidade social na qual está inserido.

### 3.1.1 *Da pesquisa-ação à escrevivência*

Analisando a “escrevivência” de Evaristo no contexto da produção literária no país, Martins (2021, p. 5) evidencia os silenciamentos, já abordados neste trabalho e como o poder hegemônico branco burguês (e patriarcal) passou a ditar o que era científico, o que era literário, o que era arte, o que era música. Essa retórica, reproduzida por séculos, ainda é acobertada pela alcunha de “erudito”, ou de “ter método científico”. Se não cabiam nas galerias, nos palcos, nas livrarias, nas universidades, onde estavam e estão os homens e mulheres negras deste país? Ao observar essa realidade, a autora questiona: “Observo que, no universo acadêmico, existe a ideia de que os nossos escritos tenham que ser sempre moldados no *Outro*, seja esse *Outro* o “marxista”, o “weberiano”, o “durkheimiano” etc. e cadê “a gente” neste processo? Cadê o Eu?”. ela responde que o “eu” está em seu processo e sua vivência coletiva, presentes em sua escrita. Ela reitera, ainda, que: “Considero que é possível produzir com originalidade, assumindo os denominados referenciais teóricos, mas acredito ser pertinente suspendê-los para conectar com o processo da *escrevivências* [...]” que atravessam seus trabalhos (como este).

0A “escrevivência” de Evaristo, ainda que outras autoras negras tenham surgido antes, conclama homens, mulheres, idosos e crianças negras a assumirem suas narrativas e defendê-las contra qualquer demérito criado pelo colonizador. Como defende a autora, “Nós, negros/as/es, quando escrevemos, estamos pondo para fora tudo o que passamos, estamos denunciando, resistindo, enfrentando e, fazendo valer a nossa voz” (MARTINS, 2021, p.5).

Como mulher negra, professora marcada por vivências atravessadas pelo racismo, que nega nossa existência em todos os aspectos, principalmente da educação, pretendeu-se construir, neste trabalho, a possibilidade metodológica da escrevivência, pois, engajada à decolonização do pensamento, da escrita e do ser, mobilizo a escrever novas histórias, a construir novas escrevivências, que não estejam na visão da branquitude, mas na perspectiva do ser negro, movida pelo incômodo, pela inconformidade e atuando na educação numa perspectiva antirracista. A escrevivência, uma terminologia teórica, define uma outra perspectiva, que não a branca e eurocêntrica, assim como coloca Maringolo (2014, p.11),

[...] a literatura negra toma como corpus, como material bruto para a criação literária a História constituída na multiplicidade de vozes ressignificando e redesenhando o discurso oficial tendo como arcabouço teórico a experiência negra do sujeito na sociedade. Trata-se de uma proposta transgressora e questionadora da História oficial que objetiva fazer emergir através das rasuras do discurso oficial e da memória legitimada as memórias subterrâneas constantemente silenciadas e apagadas da História.

Falar de si, das próprias vivências, das próprias dores e caminhadas pode ser uma tarefa complexa, pois o desafio no qual se depara em escrever um texto, cujo o tema é sobre si mesma, imersa no mundo – e o mundo imerso em si – traz lembranças, antes, esquecidas, mas, quando lembradas, fazem repensar que tipo de sujeito sou e qual realidade nos cerca. Por conseguinte, eu, quem aqui escreve este texto, por muito tempo tive dificuldades para me expressar, tanto em palavra, quanto escrita. Isso apareceu nos anos de vestibulares e no meio acadêmico, em que se exigia a redação, isto é, a cobrança de um texto com uma estrutura pronta no qual as ideias deveriam condizer com as de quem estava corrigindo. Mas pude perceber que é necessário e urgente que ergamos a voz (HOOKS, 2013); o expressar é se colocar no mundo, é lutar contra as estruturas que nos aprisionam. As contações de histórias foram as primeiras formas genuínas de me expressar que encontrei, mas os poemas me aproximaram do expressar na escrita, mesmo que com alguns receios trazidos da adolescência, como erros ortográficos e noções básicas de coesão e coerência. Uma vez escrevi um poema que me fez fortalecer quanto às minhas capacidades de expressar na escrita. O chamei de “Kindumba”. Este poema faz parte de uma fase de redescoberta e liberdade íntima:

Cortei as madeixas  
Um peso se esvaiu  
Pude sentir novos ventos  
Não foi só um corte  
Sofri as dores da humilhação  
Mas a resistência estava ali...  
São tempos de mudança  
Para aqueles que o convívio desatou camuflagem,  
agora, abre as asas  
para o penar desalento procurando inspirações de liberdade.  
(Lara Fogaça dos Santos, 2022).

Esse processo de rememoração da minha prática na fala, leitura e escrita, me fez analisar a realidade à qual pertença, ao compreender o contexto real de inúmeras pessoas que não obtiveram nenhum contato com livros ou, nem mesmo, foram alfabetizadas; me coloco no lugar de uma minoria quantitativa que possui esse acesso, mas por muito tempo silenciada. Porém, meu acesso à leitura e escrita não me definiu como uma leitora crítica e atenta aos detalhes que formam a totalidade. Isso acontece devido a forma precária que a escola trabalha a leitura, me afastando, por exemplo, da literatura brasileira, e a forma como vem sendo trabalhada, ou seja,

que é obrigatória e desestimulante. Percebendo isso, fui me fortalecendo para me ingressar no curso de pedagogia; não aspiro mudanças drásticas no processo de escolarização, mas percebo a necessidade de aprender, compreender e desenvolver práticas que me auxiliarão a desencadear pequenas modificações em minha atuação docente, a partir de uma educação antirracista.

Repensar meu contato com a leitura e escrita desencadeou em análises de como essa prática se manifesta no que diz respeito às minhas relações com o mundo. A partir da oralidade, leitura e a escrita, me reconheço como parte de certas realidades sociais e contextos históricos/políticos diferentes, não me detendo somente à ideia de uma leitura gostosa e prazerosa, mas também que estimule formas de pensamento crítico e de reconhecimento de minha posição no mundo. Silenciadas por um mundo dirigido por homens, a leitura é a forma mais vívida das mulheres enxergarem o mundo:

[...] Talvez essas mulheres (como eu) tenham percebido que se o ato de ler oferece a apreensão do mundo, o de escrever ultrapassa os limites de uma percepção da vida. Escrever pressupõe um dinamismo próprio do sujeito da escrita, proporcionando-lhe a sua autoinscrição no interior do mundo[...] Escrevivência, antes de qualquer domínio, é interrogação. É uma busca por se inserir no mundo com as nossas histórias, com as nossas vidas, que o mundo desconsidera. Escrevivência não está para a abstração do mundo, e sim para a existência, para o mundo-vida. Um mundo que busco apreender, para que eu possa, nele, me autoinscrever, mas, com a justa compreensão de que a letra não é só minha (EVARISTO, 2020, p. 35).

Como fenômeno diaspórico e universal, a escrevivência,

[...] em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças (EVARISTO, 2020, p. 28).

Trazer, aqui, uma vivência ou experiência individual, não é uma ação narcísica, mas de reflexão e compromisso com uma totalidade que se assemelha a mim. Por isso, aqui se propõe uma metodologia pela escrevivência, para que, ao chegar na Escola Municipal Serra das Areias, as alunas e alunos possam se reconhecer e se perceber em cada história, em cada desenho, em cada música e em cada palavra. Para além disso, que possam escrever histórias carregados de suas escrevivências.

### **3.2 Comunidades Quilombolas e a descrição de campo**

Não há como este trabalho, ao meu ver, trazer percepções e discussões sobre o ser negro, sobre diáspora, sobre uma educação que repense os valores impostos, sem dialogar com os

quilombos. Pois como defende a Beatriz do Nascimento (1985), os quilombos são a construção da memória do povo negro, contando sua história, cultura e relações com África. Essa memória, para além de lembrar só o que aconteceu no passado, é também o ato de revisitar a história que nos constitui como parte de um povo, isto é, nos unificar a uma comunidade, a grupo, a uma identidade, ao o que é o ser negro. A construção de um debate abrangente sobre uma educação comprometida com o desmonte da estrutura racista deve levar em consideração o papel crucial do processo histórico e político das comunidades quilombolas, que representam a libertação e a resistência negra. Essas comunidades não são apenas espaços territoriais, mas também possuem um lugar histórico, simbólico e político de extrema importância para os movimentos negros.

Nesse sentido, é fundamental incluir a discussão de políticas de inclusão das comunidades quilombolas no sistema educacional. Para compreendermos nossa realidade atual, é imprescindível que tenhamos uma compreensão aprofundada do ensino da história da África e dos africanos, pois os conhecimentos diaspóricos se tornam cruciais para a compreensão da realidade brasileira em termos de história, cultura e política. Os quilombos são um resgate da história do ser negro e que não devem ser apenas vistos como locais de fuga e refúgio dos escravizados, mas também como formações sociais complexas, com estruturas políticas e culturais próprias. Beatriz Nascimento (2006) aponta para as conexões entre os quilombos no Brasil e África, já que os primeiros quilombos formados, como o Quilombo dos Palmares, se aproximam muito dos padrões de organização dos campos para treinamento dos guerreiros Imbangalas, em Angola, que tiveram importantes ações contra as explorações e violências portuguesas. As outras organizações e comunidades com o passar do tempo foram se modificando e se reorganizando de acordo com os contextos brasileiros.

Observando-se a interrelação entre Brasil e Angola, frente ao tráfico negreiro, não é difícil estabelecer conexão entre a história desta instituição na África (Angola) e aqui. A dificuldade está em se estabelecer linhas de contato direto, como por exemplo, entre a formação de um quilombo aqui e suas origens territoriais e de composição étnica em Angola. Se os componentes nacionais eram descendentes diretos dos envolvidos na África, ou ainda se haveria relação direta com quilombos combativos aqui e grupos africanos que atuavam na zona de guerra naquele momento do outro lado do Atlântico (NASCIMENTO, 2006, p. 119).

Assim é imprescindível destacar a necessidade de reconhecer as contribuições históricas e culturais dos quilombos para a formação da identidade brasileira. Ela defendia que as comunidades quilombolas deveriam ser valorizadas e protegidas, e que a sociedade brasileira como um todo deveria assumir a responsabilidade de reparar as injustiças históricas sofridas por essas comunidades.

Por tudo isto o quilombo representa um instrumento vigoroso no processo de reconhecimento da identidade negra brasileira para uma maior auto-afirmação étnica e nacional. O fato de ter existido como brecha no sistema em que negros estavam moralmente submetidos projeta uma esperança de que instituições semelhantes possam atuar no presente ao lado de várias outras manifestações de reforço à identidade cultural (NASCIMENTO, 2006, p. 125).

Diante do exposto, torna-se necessário reconhecer a importância de valorizar e preservar suas tradições culturais, conhecimentos ancestrais e formas de organização social como possibilidade de reconexões em quem somos no atual contexto. A Educação Escolar Quilombola, por exemplo, que cumpre essa função de preservação e compartilhamento do que foram e são as comunidades quilombolas, não são apenas para enriquecer o currículo escolar, mas também fortalece a identidade e ancestralidade dos estudantes quilombolas, promovendo uma educação mais inclusiva e emancipatória. É fundamental destacar que a história e a cultura africanas não devem ser tratadas de forma isolada, como um mero complemento ao currículo tradicional. Pelo contrário, devem ser integradas de maneira transversal em todas as disciplinas, permeando as práticas pedagógicas e os materiais didáticos. Dessa forma, é possível desconstruir estereótipos, combater o racismo estrutural e promover a valorização da diversidade étnico-cultural presente em nossa sociedade. Portanto, a construção de um debate sobre uma educação antirracista deve considerar a contribuição fundamental das comunidades quilombolas, assim como a valorização da história e cultura africanas, para que possamos compreender e transformar nossa realidade de forma mais consciente e equitativa, considerando a necessidade de *aquilombolar* nossas formas de relacionar, ideia construída por Raquel Gebber e Beatriz Nascimento (1989) coloca em ênfase que o quilombo é continuidade da história, da cultura, dos processos de resistência e de destaque para a população negra, pois ser quilombola, ter a identidade quilombola, está na consciência, em seu Ori<sup>14</sup>, isto é, está para além de território, mas sim de sujeitos, de pensamento, de consciência de si (NASCIMENTO, 1989).

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (APARECIDA DE GOIÂNIA, 2022), a Escola Municipal Serra das Areias foi fundada em 2000, mas sancionada com a Lei de Criação e Denominação nº2168/2001 (pelo então prefeito pelo prefeito Ademir Menezes) – Resolução Normativa – CME Nº 075 de 12/12/2012. O nome da instituição tem origem na reserva ambiental Serra das Areias, no município de Aparecida de Goiânia, posto que se localiza bem próxima, na Rua Arquimedes com Rua Péricles – APM. Ela atua nos turnos matutino e vespertino, atendendo alunos e alunas da primeira fase do Ensino Fundamental. No ano da criação, atuou apenas no turno vespertino, com 175 estudantes distribuídos em cinco turmas.

---

<sup>14</sup> Ori, palavra da língua Yorubá, significa cabeça, pensamento.

Em 2002, contava com 266 alunos e alunas, em nove turmas; em 2003, 275 estudantes em 11 turmas, diminuindo em 2004, para 252, em oito turmas. Como estabelece o próprio PPP:

Em 2006, modificou-se então a nomenclatura do Ensino Fundamental aumentando mais um ano, sendo então de 09 anos, com a lei de matricular alunos com 6 anos completos a partir do 1º ano, reduzindo o número de alunos para 191, totalizando 7 turmas. No ano de 2007, o Agrupamento de 5 anos foi autorizado a funcionar novamente, formaram-se 10 turmas, do jardim ao 5º ano, com total de 237 alunos até 30 de março (APARECIDA DE GOIÂNIA, 2022, p. 8).

O número de estudantes continuou oscilando com o passar dos anos. Algumas melhorias foram implementadas visando a acessibilidade e bem-estar dos estudantes, como rampas de acesso, salas reservadas, tecnologias adaptadas. Ressalta-se, ainda, novas reformas, em 2010, principalmente na cozinha, ambientes informatizados e a criação da Quadra Poliesportiva Coberta. No entanto, para este trabalho, a maior transformação ocorreu em 2012:

Neste ano devido à inauguração da Vila Quilombola Del Fiori, no setor, trouxe para a escola a implementação de uma característica quilombola, observando em seu plano de ação os princípios da Educação Escolar Quilombola, bem como atividades voltadas para transpor as barreiras do preconceito veladas ou preconceitos que estigmatizem esta comunidade (APARECIDA DE GOIÂNIA, 2022, p. 9).

Todavia, há poucas referências efetivas à formação de professores, a conteúdos, didáticas, mesmo temas transversais que aludem às propostas de educação quilombola, ou, minimamente, de história da África e da diáspora, mesmo nos conteúdos programáticos de História. Quando muito, há o recorte da colonização e da escravidão. Sobre o processo de ensino aprendizagem, o PPP cita um trecho das Diretrizes Nacional da Educação Quilombola, Art. 34 e alínea VI (BRASIL, 2012), tratando o currículo da Educação Quilombola. Posteriormente apontam a importância das várias etnias na formação histórica do povo brasileiro:

O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia. A história e as culturas indígenas e afro-brasileiras, presentes, obrigatoriamente, nos conteúdos desenvolvidos no âmbito de todo o currículo escolar e, em especial, no ensino de Arte, Literatura e História do Brasil, assim como a História da África, deverão assegurar o conhecimento e o reconhecimento desses povos para a constituição da nação (APARECIDA DE GOIÂNIA, 2022, p. 41).

No Projeto de Ensino, novamente relegado somente às Ciências Humanas, como de costume, há uma temática específica para Histórias e Cultura Africana e Afro-brasileira, em conformidade com a Lei nº. 10.639, de 2003 e com a Lei 11.465/08, da LDB. Como visto, ainda que sancionada em 2003 a obrigatoriedade do ensino e em 2012 a obrigatoriedade da Educação Quilombola, há uma série de dificuldades encontradas nas escolas para o cumprimento dessas legislações principalmente no que tange à formação de professores e comunidade escolar e à

criação de conteúdos, metodologias, didáticas específicas para esse ensino. É com essa intenção que, a seguir, serão descritas as intervenções realizadas nesta escola. Importante destacar que os encontros foram, e são, amparados por todas as questões exigidas, com as assinaturas dos termos (TALE, TCLE, Termo de Anuência e Termo de Compromisso, mais informações, Apêndices A-F). Ao trabalhar com uma de 5º ano, a professora da referida turma apresentou-se disposta em contribuir, durante os encontros ela estava mais afastada por perceber que seria interessante a turma ficar à vontade com as propostas, mas nos finais de todos os encontros ela nos orientava após darmos um relato de como foi o momento com a turma, sugerindo e relatando sua própria experiência.

Quadro 2 – Organização do trabalho e distribuição das funções

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO	
TURMA	5º ano - Ensino Fundamental - Anos Iniciais
COMPOSIÇÃO	30 participantes
INSTRUMENTOS DE COLETAS DE DADOS	Fotos, vídeos, registros escritos, gravações, diário de campo
DURAÇÃO	10 encontros de até 2 horas cada encontro
TIPO DE ENCONTRO	Presencial (somente o encontro 1 foi virtual)

Fonte: a autora (2023)

Quadro 3 – Cronograma dos Encontros - 2022

CRONOGRAMA DOS ENCONTROS - 2022	
ATIVIDADE	DATA
ENCONTRO 01	31/08
ENCONTRO 02	09/09
ENCONTRO 03	23/09
ENCONTRO 04	20/10
ENCONTRO 05	01/11
ENCONTRO 06	04/11
ENCONTRO 07	09/11
ENCONTRO 08	11/11
ENCONTRO 09	30/11
ENCONTRO 10	13/12
TOTAL DE ENCONTROS	10

Fonte: a autora (2023)

Para as ações na referida turma, foi organizado um plano de ação (Apêndice G), considerando a importância de um planejamento com intencionalidade e objetivos específicos para o desenvolvimento do projeto com a turma. Então sendo uma turma de 5º ano, com 30 estudantes, entre idades de 11 e 13 anos, tendo estudantes de até 15 anos, que passaram por casos recorrentes de reprovação, são estudantes majoritariamente negros e moradores da comunidade especificada anteriormente.

### **3.2.1 *Encontro 01: para começo de conversa***

Os primeiros contatos com a Escola Municipal Serra das Areias foram através da Coordenadora Pedagógica do turno matutino, quando foi possível dialogar com ela sobre o projeto, o desenvolvimento da pesquisa e as intenções, que aconteceram de forma virtual. De imediato, ela me reconheceu de quando fui realizar a pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso, em 2019, para concluir a graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás. O TCC denominado “Educação antirracista: escolas quilombolas e a Lei 10.639”, me aproximou da temática aqui estudada e, também, da escola em questão, onde foi possível conhecer um pouco da estrutura da instituição, algumas professoras, a coordenação, e, principalmente, o trabalho realizado na escola a partir da Lei 10.639/03 e da Educação Escolar Quilombola.

A Educação Escolar Quilombola é uma modalidade de educação que faz parte do conjunto de políticas públicas que viabilizam um sistema de ensino que reconheça e oportunize o direito à educação para as comunidades quilombolas, que, por tanto tempo, foram negligenciadas. Ao revisar as informações fornecidas pela Secretaria de Estadual de Educação de Goiás (SEDUC/GO, 2022) vejo a Educação Escolar Quilombola, cuja base encontra-se no Parecer CNE/CP nº 03/2004 e na Resolução CNE/CP nº 01/2004, que dispõem sobre o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana para os currículos de escolas públicas e privadas da educação básica. Foi garantido nas Diretrizes Curriculares Comuns da Educação Básica, pelo Parecer CNE/CEB nº 16/2012, aprovado em 5 de junho de 2012 e pela Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012. A Educação Escolar Quilombola traduz a garantia de uma educação que mantenha e reconheça as tradições, a memória coletiva, a territorialidade, a história de luta e resistência, a política e a cultura das comunidades quilombolas (BRASIL, 2012). Mais especificamente, a Educação Escolar Quilombola, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN’S), é

[...] desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira[...] Estas Diretrizes inspiram-se nos princípios constitucionais e na LDB (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional) e se operacionalizam – sobretudo por meio do projeto político-pedagógico e do regimento escolar, do sistema de avaliação, da gestão democrática e da organização da escola – na formação inicial e continuada do professor, tendo como base os princípios afirmados nos itens anteriores, entre os quais o cuidado e o compromisso com a educação integral de todos, atendendo-se às dimensões orgânica, sequencial e articulada da Educação Básica (BRASIL,2013, p. 46-47).

Essa modalidade de educação, regulamentada por lei, e outros direitos que devem ser assegurados às comunidades, possibilita construir a ideia de que esses territórios, para além de lugar de resistência, são sujeitos políticos, que carregam uma história, uma memória coletiva e cultura. São espaços de, também, construção de conhecimento e organização política, mas como efeitos da estrutura racista, os quilombos são invisibilizados e colocados em um lugar de negação no processo de construção do Brasil.

Para o trabalho de 2019, houve apenas um encontro, em que foi possível realizar entrevistas e diálogos, guiados por um questionário previamente construído para conduzir a conversa sobre educação antirracista e implementação da Lei 10. 639/03. Como forma de discussão e análise do que foi recolhido na escola, foram elaboradas questões aplicadas aos sujeitos da escola e ambiente escolar. Dos entrevistados, estavam a secretaria, a coordenadora e, também, uma professora que compartilharam um depoimento (Apêndice A, do Produto, Apêndice G) muito significativo para a pesquisa na graduação, em que ela relatou sobre sua prática para educação e relações raciais, pontuando a importância da representação dela, como professora negra, para as alunas negras e alunos negros. A mesma professora relata:

[...] Pois eu me perguntava “Como eu posso ser referência para os meus alunos em assumir a identidade negra, se eu mesma estou vivendo de modo incoerente?!” O professor é referência para o aluno, e se eu enquanto negra digo para os meus alunos, para um público, que ele deve se assumir quanto identidade e cultura negra e eles olham pra mim com o cabelo alisado, não tem força, não tem validade. Então eu senti essa necessidade de me posicionar. Então no dia da culminância do projeto, acredito que foi em 2015, não me recordo muito bem da data, eu tomei uma atitude radical e cortei o cabelo no zero. Foi um susto para a maioria, mas teve um impacto bom, foi como se eu tivesse resgatado algo de muito tempo (2022).

Esse trecho do depoimento da professora remete a pensar sobre como a identidade é construída gradativamente e vai se formulando a partir da relação com outro, ou seja, o processo identitário é social e político. A forma como as pessoas vão aprendendo e agindo sobre o mundo está totalmente imbricado com as representações constituídas pelas instituições sociais, como família, escola, igreja, movimentos sociais etc., que são passadas de geração em geração. Essas

representações e relações vão aproximando e inserindo o sujeito social nos grupos sociais aos quais sente proximidade, construindo identidades diversas. Além disso, como pontuado no depoimento da professora, esse processo identitário também pode ser um processo mediado pelo afeto, como afirma Gomes (2003, p. 117):

Assim, como em outros processos identitários, a identidade negra se constrói gradativamente, num processo que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, em que os contatos pessoais se estabelecem permeados de sanções e afetividade e no qual se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo. Geralmente tal processo se inicia na família e vai criando ramificações e desdobramentos a partir das outras relações que o sujeito estabelece.

A professora ressalta em sua fala que precisou se posicionar para que sua referência como professora torna-se viável um processo de identificação de suas alunas e alunos, o que faz refletir sobre a necessidade de compreender que as alunas e os alunos como sujeitos políticos. Algo muito pontuado nas falas da coordenação e professoras, nesse período, foi sobre a dificuldade no acesso à informação, pesquisa, estudos e diálogos sobre educação e relações étnico-raciais. Isso convida à reflexão sobre o conhecimento produzido pela e na universidade, que desempenha importante papel na geração de conhecimento sobre a sociedade como um todo e na pesquisa científica. Porém, quando não se manifesta como um retorno à mesma sociedade, é contraditório (SANTOS, 2019, p.35).

O trabalho foi realizado e a partir de algumas breves reflexões, sobre a estrutura da escola, sobre a prática pedagógica e sobre as falas das professoras, chegou-se à conclusão de que esse trabalho deveria continuar e deveria continuar nesta escola em específico. Com a oportunidade de entrar no Programa de Pós-Graduação Ensino na Educação Básica - PPGEEB/CEPAE/UFG, retomou a vontade de realizar os estudos nessa escola, construindo e discutindo junto com a escola práticas pedagógicas para se pensar numa educação antirracista. O projeto foi aprovado pelo programa, foram realizados os estudos nas disciplinas, as orientações, aos planejamentos, escritas, burocracias e, enfim, a pesquisa de campo.

Durante esse percurso fui dialogando novamente com a escola, através da coordenadora da manhã e com ela foi realizado um contato virtual, até então os protocolos de distanciamento da pandemia<sup>15</sup> estavam sendo seguidos, o que inclusive causou dúvidas sobre a forma de condução da pesquisa. Fomos conversando, enviei o meu projeto para ela, expliquei a ela como seria, quais eram as minhas intenções, meus objetivos com a pesquisa e convidei a escola para

---

<sup>15</sup>Disseminação do Coronavírus, em 2020, um novo tipo de vírus, conhecido como SARS-CoV-2, que causa uma síndrome respiratória aguda grave e altamente contagiosa, chamada Covid-19. Com efeito, foram definidos cuidados de prevenção à doença, uma delas seria o distanciamento social.

a parceira do desenvolvimento da pesquisa. Ela dialogou com o grupo gestor, que aprovaram que a pesquisa acontecesse na instituição desde então, começou todo o trâmite com o comitê de ética, pois era necessário preencher toda a documentação, os termos, formulários e etc.; para que fosse possível começar a pesquisa, que é um processo demorado, durando três meses para a aprovação.

A coordenadora da manhã precisou tirar licença, desde então comecei a entrar em contato com a diretora da Escola Municipal Serra das Areias, em que foi possível apresentar novamente o projeto a partir de slides e relatos, em um encontro virtual, no *Meet Google*. Até então o trabalho estava programado para ser realizado com uma turma da educação infantil, infantil V, mas a diretora informou que a turma não existia mais, pois a Secretaria Municipal de Educação alegou que a escola não teria estrutura para realizar esse atendimento. A diretora não quis entrar em detalhes, mas a sugestão partiu da equipe escolar, com uma avaliação institucional chegaram à conclusão de que a escola realmente não tinha estrutura para atender as crianças, sem mobiliário apropriado, sem materiais e espaços adequados. Com efeito, deveria ser repensando outra turma para realizar o projeto de intervenção. Por conseguinte, a diretora alertou, também, que a escola, que já tinha retomado as atividades, mas estava passando por reformas o que estava causando um certo caos na organização do espaço, pois eram barulhos, materiais espalhados e trabalhadores da obra transitando. Não impediria o desenvolvimento do trabalho, mas poderia ser um dificultador. Assim ficou combinado que o próximo encontro seria presencial, no dia 31 de agosto de 2019.

Ao chegar na escola no dia combinado retomei as lembranças da primeira vez que estive na escola, antes com insegurança e timidez para realizar a pesquisa, agora com segurança e vontade de realizar o trabalho. Mas a escola agora estava diferente, com a reforma, haviam materiais de construção no entorno da escola, trabalhadores de obras em vários espaços e poeira em excesso. Ao retomar as lembranças sobre o espaço, foi revisitado o relato da pesquisa realizada anteriormente,

Em primeira instância, vale destacar em como a estrutura da escola auxilia na discussão, pois nas duas visitas feitas o primeiro contato foi com o ambiente escolar e as impressões que se tiram disso. Na escola foi possível logo na entrada ver a horta que é desenvolvida como trabalho com os alunos, pois como a secretária geral mencionou que a alimentação da escola advém da agricultura familiar e a escola sempre frisa esse aspecto. Na sala dos professores contém alguns quadros de mulheres negras, alguns dos quadros produzidos por alunos com deficiência. Os quadros enaltecem a beleza da mulher negra possibilitando já perceber uma familiaridade com o tema; além de exposições e murais falando sobre escolas quilombolas (SANTOS, 2019, p. 34).

Com a coordenadora da tarde, apresentei o projeto, os termos que deveriam ser assinados e as etapas da pesquisa, e fomos definindo os dias que poderia estar presente. De imediato, a coordenadora apontou a dificuldade de diálogo com os professores, pois estavam com defasagem de professores na equipe e os que estavam precisavam se desdobrar para que o atendimento acontecesse, assim foi pensado em um encontro mais individual com os professores.

A coordenadora pedagógica me orientou a dialogar com uma professora interessada na temática da pesquisa, que inclusive estava realizando um trabalho com a turma dela sobre recontos africanos, que se encaixaria na pesquisa. No momento ela estava em reunião de pais, mas logo ela conseguiu um tempo para conversar um pouco, assim que a vi lembrei do depoimento que ela me deu na pesquisa de 2019, em que nós reconhecemos de imediato. Conteí sobre a experiência da pesquisa na graduação e como o trabalho deveria continuar com a escola.

A professora pontuou que ainda enfrentava dificuldades com as discussões na escola, mesmo sendo uma escola quilombola, pela dificuldade da comunidade em se identificar como quilombola. Além do mais, defendeu que “o racismo está posto como estrutura e como o ensino ainda é falho, não representa quem nós somos, não conta a nossa história, sempre ligado à libertação dos escravizados, a princesa Isabel e a visão estereotipada na história” (2022). Ao realizar essa crítica, ela foi contando das angústias dela como professora e mulher negra, das vontades de trabalho que ela teria como professora, para o reconhecimento dos alunos e alunas para identificação com a negritude, e que estava feliz com a minha presença para que a gente pudesse realizar um trabalho em parceria.

A professora retomou alguns pontos que ela trouxe da primeira vez que nos encontramos em 2019, sobre a importância da sua presença na escola como mulher negra, de trabalhar as temáticas que realmente fazem jus à realidade dos alunos e alunas, que ao mesmo tempo é muito difícil porque há uma negação da comunidade, das famílias e de algumas pessoas da escola. Além disso, para fora dos muros da escola, ela também realiza um trabalho de acolhimentos de mulheres em situação de vulnerabilidade na igreja que faz parte, sempre pautando discussões que estão a caminho de uma sociedade menos machista e racista, o que faz ela encontrar várias oposições, por ser uma mulher negra, pastora evangélica, em que na maioria dos casos a religião tratam dos assuntos de forma discriminatória e negativa. Ela entende como sua posição no mundo que a cerca causa certos incômodos, mas ela continua se posicionando pois entende a importância disso, o que possibilita também, por outro lado, uma rede de fortalecimento e reconhecimento para diversas pessoas.

Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros. Será que, na escola, estamos atentos a essa questão? Será que incorporamos essa realidade de maneira séria e responsável quando discutimos, nos processos de formação de professores, sobre a importância da diversidade cultural? (GOMES, 2013, p. 171).

Como dito anteriormente, a previsão era trabalhar com a educação infantil para realizar a pesquisa, mas não havia mais o atendimento para esta etapa, então precisou ser definida uma turma do ensino fundamental - anos iniciais. Importante ressaltar que a definição por realizar a intervenção em uma turma somente, foi pensando para contemplar o processo de forma eficaz mediante o cronograma de pesquisa restante para o cumprimento da mesma. A professora, em questão, estava como regente do 5º ano, então seria definido essa turma, pois a professora estava disposta a colaborar. Nesse mesmo encontro entreguei os termos de consentimento livre e esclarecido (TCLE) para que a professora pudesse enviar às famílias das alunas e dos alunos e realizar a pesquisa de acordo com as recomendações éticas.

### **3.2.2 *Encontro 02: os primeiros diálogos com a turma***

Assim continuei dialogando com a professora, até que o nosso próximo encontro foi realizado no dia nove de setembro. Na verdade, esse segundo encontro seria o primeiro com a turma, com as alunas e alunos. Nesse encontro já não estava sozinha, junto comigo estava, nesse processo investigativo a Nathália Simão<sup>16</sup>, mulher negra, professora pedagoga, pesquisadora, modelo, fotógrafa, amiga e parceira na luta antirracista; que também faz pesquisa nessa temática e é, também, estudiosa sobre educação e relações étnico raciais. De primeiro momento a convidei para que fizesse parte para auxiliar no registro dos momentos e me acompanhar, já que ela tem uma grande facilidade com câmeras fotográficas.

Estava planejado para esse encontro a apresentação do projeto, dialogar com a turma e conhecê-los, diante disso foi planejado os momentos por meio do plano de ação. Chegamos na escola e fomos recepcionadas pela auxiliar de secretaria, que nos orientou a já entrar em sala. Ao entrarmos na sala percebemos os olhares curiosos dos alunos e alunas, cumprimentamos a professora e solicitamos a autorização dela e dos alunos para organizar a sala em roda. Rapidamente a professora autorizou e pediu para que os alunos organizassem a sala e assim

---

<sup>16</sup>Pedagoga pela Universidade Federal de Goiás, Especialista em Ensino de história da África e relações raciais no Brasil, integrante do NEADI - Núcleo de Estudos Afrodescendentes e Indígenas da Faculdade de Educação/UFG, participa do MNU - Movimento Negro Unificado, pesquisadora do Projeto “As ações afirmativas em Universidades Brasileiras”. Como visto, Nathália participou ativamente da realização do projeto, bem como foi responsável por parte das imagens da intervenção.

fizemos. Expliquei que em roda poderíamos enriquecer o nosso encontro para que pudéssemos enxergar o todo, se olhar ao dialogar, um olhando um para o outro, ter essa visão da turma como um todo. Após a organização do espaço, dispomos de alguns materiais para que o momento acontecesse, colocamos um pano no chão, no meio da roda, com diferentes livros infantis e infanto-juvenis, alguns instrumentos como pandeiro, chocalho e tambor. Marcando aqui os valores civilizatórios africanos, como circularidade, oralidade, ludicidade, corporeidade, musicalidade, que como denota Azoilda Loretto Trindade,

[...] a África, na sua diversidade, e que os africanos e africanas trazidos ou vindos para o Brasil e seus e suas descendentes brasileiras implantaram, marcaram, instituíram valores civilizatórios neste país de dimensões continentais, que é o Brasil. Valores inscritos na nossa memória, no nosso modo de ser, na nossa música, na nossa literatura, na nossa ciência, arquitetura, gastronomia, religião, na nossa pele, no nosso coração. Queremos destacar que, na perspectiva civilizatória, somos, de certa forma ou de certas formas, afrodescendentes (TRINDADE, 2008, p.33).

Dessa forma, o encontro em roda, com elementos apresentados, aponta para a valorização dos valores africanos, criando um espaço propício para a troca de conhecimentos e o fortalecimento das discussões. Apesar das condições extremamente adversas, com as violências, silenciamentos e apagamentos, os africanos escravizados conseguiram preservar elementos de suas culturas de origem, adaptando-os às novas realidades do Brasil. Essa resistência cultural resultou em importantes manifestações, como as danças, a culinária, os ritmos musicais, as festas populares, entre muitas outras expressões que se tornaram símbolos da identidade brasileira.

Logo em seguida eu e a Nathália nos apresentamos, dissemos quem nós éramos e qual era a minha intenção ao estar com eles e os convidei para que fizessem parte do projeto, eles foram muito solícitos e acolhedores. Como havia explicado para a turma que o projeto é sobre contações de histórias, fizemos uma acolhida com uma contação de história, chamada “As sementinhas de gigantes” do livro “A semente que veio da África”, ouviram atentos os detalhes da história, os sons realizados com os instrumentos para simular a chuva e o vento (chocalho e pandeiro).

Após contar a história, perguntei se os alunos gostavam de histórias, de contar ou ouvir, a maioria disse que sim. Até então alguns alunos estavam um pouco tímidos, mas ao longo do encontro foram se mostrando mais confortáveis. Após a contação de história, expliquei melhor que o projeto tinha como objetivos dialogar sobre como as histórias podem fazer com que a gente reflita sobre diversos assuntos, que ouviríamos muitas histórias por meio de *podcast* e que a ideia era construir episódios do *podcast* juntos. Nesse momento, a turma ficou muito animada, alguns perguntaram o que era um *podcast*, outros disseram que estavam com medo de

gravar um. Alguns alunos conheciam o formato de *podcast*, dizendo que ouviam fofocas, outros nem tanto. Para que eles se aproximassem e se familiarizassem com o formato de áudio, coloquei uma caixa de som no meio da roda e apresentei para eles o *podcast* “Trançando Histórias”, o produto educacional<sup>17</sup>, que a partir daquele momento eles fariam parte da construção desse *podcast*. Ouvimos o primeiro episódio com a história “As tranças de Bintou” (2001) de Sylviane Anna Diouf; uma menina africana que cansada de usar quatro birotos na cabeça, queria colocar lindas tranças, como suas irmãs, a partir disso ela conta sobre sua família, seu povo, sua cultura e tradições. Nos primeiros momentos que estávamos ouvindo começaram alguns barulhos de obra e de pessoas passando perto da sala, que dificultou ouvir; perguntei se podia pausar pois os barulhos externos não paravam, mas a turma pediu que não pausasse, pois queriam continuar ouvindo.

Ao final da escuta houve uma preocupação de que eles não tivessem pegado os elementos da história, pois tinha ficado baixo o som. Impulsionou-se a discussão sobre a história perguntando quem era a Bintou para eles, um aluno prontamente disse que a Bintou era uma linda menina que queria usar tranças, mas só tinha quatro birotos na cabeça; outra aluna complementou dizendo que ela não podia ter tranças porque era da cultura deles, como a avó disse ela não podia ter tranças até ficar mais velha, enquanto era criança precisaria usar birotos. Foi então que eles começaram a falar sobre o uso de tranças, perguntaram se eu já tinha usado tranças e respondi que sim, algumas meninas disseram que queriam usar, mas ainda não tinha feito. Fomos dialogando sobre vários desses elementos que aparecem na história, o cabelo, a cultura dela, as comidas e o enredo da história, chegando à conclusão que se assemelha muito com a cultura brasileira, pois a realidade da Bintou é de uma comunidade africana. A partir disso conversamos sobre a diáspora africana e como isso possibilitou que muitos elementos da cultura africana fizessem parte da nossa também. Com essa discussão foi perguntado se eles eram quilombolas, a maioria respondeu que não e que não estavam em uma comunidade quilombola, diziam que não entendiam muito bem o que era ser quilombola.

---

<sup>17</sup> É proposto, como um dos resultados deste trabalho, o produto educacional de um programa de *podcast* que consiste em material produzido pelo formato de áudio, se assemelhando com os programas de rádio; o que torna diferente é que nos *podcasts* os programas não são ao vivo e ficam disponíveis, a todo tempo, para serem ouvidos. O *podcast* será de contação de histórias baseados em livros, com representações negras e escritas, majoritariamente, por autores (as) negros (as). Ele se terá o nome de “Trançando Histórias” e, já em processo de criação, possibilita buscar histórias que trazem os debates sobre o ser negro, quanto à identidade, cultura, reconhecimento, estereótipos, preconceitos e as discriminações raciais. Ao levar o material produzido pelo programa de *podcast* para a escola será possível explorar como os alunos e professores recebem esses conteúdos, dialogar sobre quais práticas pedagógicas são possíveis, ou seja, como poderão ser utilizados em sala de aula e quais modificações serão perceptíveis após o uso deste material.

Após esse momento, entreguei um papel para cada aluno e aluna para que eles expressassem de forma livre as impressões sobre a história ouvida, poderia ser com desenhos, escritas ou o que sentissem vontade. Depois da realização dos desenhos as alunas e alunos foram convidados a entregar os desenhos e escritas, quem estivesse confortável. Por fim, eles pediram para dar uma olhada nos livros que foram levados e expostos, além de pedirem para tocar os instrumentos. Algumas crianças sabiam tocar o pandeiro, lembraram da época que fizeram capoeira, outros queriam tocar aleatoriamente. Eles foram tocando os instrumentos, realizando as leituras dos livros, conversando conosco, tornando um momento gostoso de finalização e socialização do dia.

É importante salientar que a professora não ficou presente com a gente durante o encontro, preferiu deixar que a gente ficasse mais à vontade com a turma. Eu e Nathália saímos muito pensativas e dialogando sobre a não identificação da turma com a comunidade em que eles faziam parte, estando uma escola com educação escolar quilombola, mesmo assim demonstraram uma reação negativa ao identificar-se como tal. Encontramos a professora no final do encontro e fomos refletindo sobre como o projeto caminharia para dialogar com a turma sobre essa questão. Ficou a discussão sobre agir e tentar algo no encontro seguinte, onde a ideia era trabalhar sobre o quilombo, possibilitando que as alunas e alunos se expressem e expandindo o material de literatura infanto-juvenil do projeto.

Ao recorrer aos estudos da psicologia, com Fanon (2008) e Freud (1930), sobre os desenhos como forma de expressão na infância e os imaginários sociais, postula-se que a criança ao desenhar ela redescobre sobre o mundo que a cerca, se reconhece, se identifica com as ideias representadas através do desenho. Embora Fanon não tenha discutido especificamente sobre análise de desenhos de crianças, suas ideias podem ser aplicadas para compreendermos como as representações e imaginários das crianças negras são influenciados pelo racismo estrutural.

Os desenhos possibilitam uma representação de algo, sendo que os elementos da representação são as cenas que caracterizam a expressão vivida. Porém as representações indicadas podem ser consideradas verdadeiras ou não e apresentarem simbolismo para a vida do indivíduo. Além disso, a criança se apoia na oralidade, na fala. As palavras são elementos importantes do pensamento, dando materialidade ao que é vivenciado por ela e edificam o seu conhecimento de mundo. Os desenhos feitos pela turma foi realizada sem ver o livro, ou seja, sem as ilustrações, para que fosse possível compreender o imaginário dos alunos sobre o existir negro, como traz Fanon (2008) em seus escritos sobre as violências simbólicas que o racismo causa, defendendo que o ser branco é tão defendido como algo bom, que tem poder e a sociedade legitima isso, com os livros, programas de TV, propagandas, desenhos, representações, falas,

ações e etc. que as pessoas negras acabam colocando máscaras brancas, negando a própria existência, para se “encaixarem” nesse processo, perpetuando isso em nosso imaginário.

Fanon (2008) argumenta que o colonialismo impõe um sistema de valores e hierarquias raciais que afeta a autoestima e a percepção de si das pessoas colonizadas, inclusive, e principalmente, das crianças. É imprescindível dizer que não se trata só de beleza, mas estabelece nas formas de se ver, de relacionar, de sentir e outros diversos aspectos humanos. O racismo estrutural presente nas instituições, nas representações midiáticas e nos discursos dominantes, muitas vezes, leva as pessoas negras a internalizar estereótipos negativos e a negarem sua própria identidade, sua existência. Muita gente usa o discurso “até os negros são racistas com eles mesmos”, uma fala errônea e que só responsabiliza as pessoas negras do racismo que são acometidas. Na verdade, isso tem a ver com a negação de si mesmo, imposto um “sistema de opressão” (FANON, 2008).

Sendo assim, quanto mais velha a criança, mais ela experiência, trocas simbólicas ao que ela adquire, logo, maior a quantidade de elementos para sua representação sobre os desenhos. Pois quais vêm sendo as experiências, vivências e representações das crianças negras? Também das crianças brancas? Quais processos vão construindo seus imaginários? Com sua linguagem simbólica, o desenho oferece um processo de aprendizagem significativa na medida em que ajuda o aluno a dialogar com as imagens e sintetiza os aspectos mais salientes do conhecimento. A pessoa só é capaz de interiorizar uma representação da realidade quando possui o sentido de especificação que o faz ecoar em suas ideias e em seu discurso.

O desenho representa a construção de imagem que a criança possui demonstrando sua leitura de significados e interpretação de processos de experiências. A criança que desenha apreende as sensações que estão ligadas ao exercício da observação e da imitação, à exploração do mundo, à explicação da existência dos fenômenos e a tentativas de organizá-los. O desenho permite ao desenvolvimento das habilidades de pensamento e de comunicação e compreende, entre outros aspectos, as habilidades de recordar, imaginar, perceber e exprimir. Também contribui para o desenvolvimento da imaginação, emocional e sensorial. O desenho é um meio de expressão criativa das emoções, o pensamento e imaginação das crianças.

Ao observar o desenho de uma criança, a observação deve ser feita com cuidado e atenção redobrados. O desenho tem a capacidade de revelar aspectos da vida psicológica da criança. Desenhar é um dos primeiros sinais demonstrativos que a criança realiza sobre seu contato com o mundo. Ao desenhar, a criança expressa sua visão sobre mundo, seu sistema de representação do real. Desenhar pode ser denominado como um bom indicador da consciência que o indivíduo possui sobre o mundo em que vive e as relações que mantém com ele. Pelo

simples fato de desenhar, estabelece uma relação com o mundo do qual faz parte, permitindo que as crianças expressem seus sentimentos e suas emoções e passam a interpretar os seus sentimentos e suas emoções, aprendendo a conhecer-se melhor

Os desenhos podem ser analisados assim como os sonhos, que trazem lembranças encobridoras de aspectos precoces de nossa vida, mas também como um órgão de registro da denegação do inconsciente. O que é tratado como algo inaceitável, mesmo sendo do conhecimento consciente, exige que seja desacompanhado de seus elementos de origem. Os desenhos devem ser conhecidos como portadores de elementos inconscientes e seu conteúdo revela a personalidade e suas potencialidades.

O mais ingênuo desses procedimentos representa meramente os atributos de uma coisa, acompanhados pelo conhecimento de que também pertencem a uma outra coisa. Uma técnica mais elaborada combina os traços de ambos os objetos numa nova imagem e, ao proceder assim, utiliza com habilidade quaisquer semelhanças que os dois objetos acaso possuam na realidade. A nova estrutura pode aparecer inteiramente absurda ou causar-nos a impressão de um sucesso imaginativo, conforme o material e a habilidade com que seja aglutinada. Quando os objetos a serem condensados numa só unidade são por demais incongruentes, o trabalho do sonho muitas vezes se contenta em criar uma estrutura composta com um núcleo relativamente distinto, acompanhando por diversos traços menos distintos. Nesse caso, é possível dizer que o processo de unificação numa imagem única falhou. As duas representações se superpõem e produzem algo da ordem de uma competição entre as duas imagens visuais. Poder-se-ia chegar a representações semelhantes num desenho, caso se tentasse ilustrar o modo pelo qual um conceito geral é formado a partir de várias imagens perceptivas isoladas (FREUD, 1900, p. 220).

O estabelecimento de uma relação entre desenho e sonho fornece um meio mais confortável para ajudar a expressar fazer uma vivência de forma mais intensa. Os desenhos poderão ser interpretados seja para conhecer o papel que a individualidade de quem desenha desempenha no processo de sua construção, seja para interpretar fenômenos de natureza social e cultural, como são os casos do racismo, movimentos políticos e também religiosos. Ao analisar os desenhos de crianças negras, é possível observar como elas representam a si mesmas, suas famílias, suas comunidades e o mundo que as cerca.

A Figura 1, a seguir, foi um desenho realizado por uma aluna, uma ilustração rica em detalhes e cores, que também chamou atenção pela escrita. Os traços realizados nessa figura representam Bintou e seu sonho de ter longas tranças. A representação que a aluna trouxe da Bintou se assemelha muito com as ilustrações realizadas no livro da história, mesmo sem ter contato com a obra impressa, ela soube resgatar esses detalhes a partir da memória da escuta da história.



Figura 1 – Ilustração das crianças

Fonte: a autora (2022)

Além disso, ela trouxe representações na ilustração que remete a ela como sujeito e identidade, ao desenhar os cabelos de Bintou ela faz também as famosas “*babies hairs*”, que são os fios de cabelos mais curtos que crescem rente a linha capilar, que possibilitam produzir formas e penteados diferentes. Ela representou os *babies hairs* de outra cor de cabelo, na cor amarela, propiciando uma marca expressiva, que é uma marca dela, pois é uma aluna que todos os seus penteados sempre estavam com os *babies hairs* lindos. Além do vestido colorido, com bolas coloridas, muito semelhante com a roupa utilizada pela aluna na data de realização do desenho. O que se pode observar é o reconhecimento dela na história, com a Bintou, que não são apenas quanto ao detalhe das formas e cores, mas também a construção de identidade na relação com suas experiências. Por esse motivo, o desenho pode ser visto como fonte de reflexão para o real e também para a própria linguagem da aluna.

O desenho de crianças é então um sistema de representação. Não é a cópia dos objetos, mas uma interpretação do real, feita pela criança, em linguagem gráfica. Considerando o desenho dessa forma, pode-se ir além dos estágios do desenho infantil e analisá-lo como expressão de uma linguagem, da qual a criança se apropria ao tornar visíveis suas impressões, socializando suas experiências (VYGOTSKY, 1191, p.27).

Mais ainda, o desenho da Figura 1 demonstra o lugar que a aluna se sente mais confortável, o quarto, a cama, significando o descanso, a serenidade para ela e, também, como lugar onde ela pode sonhar e trazer à tona seus desejos. Fora disso, envolta da cama, a aluna traz um uma pintura mais forte, de um lado para outro, sem detalhamento, que demonstra uma

certa insegurança e caos do que é externo. A frase, que ela sentiu a necessidade de realizar completa esse lugar do caos, com uma escrita “Oie meu nome é \*\*\*\*\*, já sofri racismo, me senti muito mal.” Como colocado acima, os desenhos e a escrita servem como forma de expressão e denúncia, durante o encontro, em nenhum momento, discutimos sobre o racismo em si ou questionamos se as crianças vivenciaram situações racistas, mas a aluna em específico sentiu-se confortável diante dos diálogos sobre as histórias e com a nossa presença de pontuar algo que atravessa sua infância, o racismo. As Figuras 2 e 3 mostram a construção de identidade dela como sujeito e assim como as expressões do que é exposto por ela, mostrando que a criança é vista como alguém que já sofreu discriminação e vivenciou situações de preconceito coletivo, através da linguagem. Isso é um símbolo, também do desenho. Está presente ao expor como ela se enxerga, alguém que tenha vivenciado situações manifesta de uma forma a expressar o que viu e sentiu.

Figuras 2 e 3 – Duas ilustrações das crianças



Fonte: a autora (2022)

Nas Figuras 4 e 5 foi representado o sonho da Bintou de ter suas longas tranças, mas nesses desenhos as tranças foram representadas junto com os pássaros, pois em alguns momentos da escuta do episódio apareceram os sons dos pássaros. Com efeito, nos desenhos as crianças relacionam os pássaros com as tranças, podendo interpretar as tranças realçando um símbolo de liberdade para Bintou. Tanto que foram os elementos mais trazidos pela turma, o cabelo, as tranças e os diversos significados de resistência, de beleza e de liberdade. O movimento negro, de forma geral, trouxe muito o cabelo como principal ferramenta da

descoberta da própria identidade, pois deixar os cabelos naturais, sem alisar é deixar-se de aprisionar pelos padrões brancos e europeus. Uma liberdade de ser quem quiser.

As tranças têm um simbolismo de resistência. Na década de 60 e 70, existiram vários movimentos negros que lutavam pelos direitos da população negra, sobretudo por poderem ser quem quisessem. Muito embora houvesse preconceito e racismo, o objetivo era mostrar que poderiam usar as roupas do seu jeito e o cabelo também, como o Black Power e as tranças. Era uma forma de valorizar nossa cultura e mantê-la viva (SILVA, 2022, p. 5).

Mas é possível analisar também, na Figura 03, que o desenho da aluna demonstra algumas questões quanto a espacialidade do esboço, pois ela desenha pessoas “voando”, essa noção de espacialidade faz parte do desenvolvimento motor, que é possível perceber que não houve uma estimulação em relação a isso, desenha as pessoas com “palitos” e com uma estrutura mais básica. Mais ainda, ela representou a personagem Bintou no meio e mais alto, colocando-a como persona importante para o decorrer da história, mas ao mesmo tempo ela não soube como representar as cores desses personagens, deixando com a ausência de cor. Talvez pela dúvida de estar ouvindo uma história sobre uma menina africana e não identificar a característica de cor de pele ao ouvir a narração.

Figuras 4 e 5 – Representação da história com autorrepresentação de si



Fonte: a autora (2022)

A história de Bintou traz a vida de uma menina africana, em que ela conta sobre sua família, tradições e cultura. Os desenhos da Figura 4 e 5 mostram o imaginário desses alunos em relação a imagem da Bintou, os dois representaram ela como uma menina branca, inclusive na Figura 3 ela tem os olhos claros. Além de como os cabelos crespos dela são desenhados, com traços grosseiros e trazendo uma representação mais próxima de cabelo liso do que cabelos crespos. São consequências dos impactos do racismo em relação ao imaginário das crianças,

são crianças negras representando personagens negros na cor branca, isso faz refletir sobre a necessidade de reconstruir esse imaginário. Os efeitos raciais estão postos desde os primeiros ensinamentos, as crianças estão envoltas de situações racistas o tempo todo, nos livros, nos desenhos, nas falas e é um compromisso da educação realizar ações pedagógicas para que as barreiras raciais sejam desconstruídas. Por sua vez, a Figura 6 conta a história, traz mais elementos, mas é possível que há a ausência da cor e os cabelos estão desenhados muito num ideal de tranças de Rapunzel, com uma única trança de lado, os birotos representados com formatos irregulares.



Figura 6 – O imaginário das crianças e os impactos do racismo  
Fonte: a autora (2022)

Finalizamos o primeiro encontro com a turma, é necessário pontuar que foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para que, ao retornar nesse segundo encontro, já tivéssemos a devolutiva de quais famílias autorizaram ou não. Ela pontuou que assinaram, mas algumas famílias ficaram assustadas com o tamanho do termo, com a seriedade do documento e questionaram a professora se deveriam assinar mesmo; outros tiveram dificuldade com a leitura.

O que faz repensar o formato de termo de consentimento, com uma estrutura muito engessada e que dificultou para algumas famílias compreenderem o que estava no documento. Porém, a professora fez uma comunicação muito aberta e acolhedora com as famílias,

possibilitando que entendessem de forma simples o intuito do projeto. A maioria autorizou, somente uma família não aprovou a participação.

Com efeito, uma família entrou em contato comigo, via *WhatsApp*, questionando a participação de seu filho ou filha no desenvolvimento do projeto. As questões centrais do pai para a participação foram sobre entender “o que é racismo? Como explica o que é preconceito para uma criança?”; e como o projeto não iria interferir na fé ou religiosidade ensinada por ele a seus filhos. Com efeito, expliquei com muita tranquilidade que eu entendia as preocupações do pai, mas que não era a intenção interferir na fé ou na religiosidade, nem realizar uma pesquisa sobre religiões, caso fosse isso seria informado à escola e aos familiares.

Argumentei que o que está sendo proposto na escola, é discutir como a nossa sociedade foi se formando a partir de um processo histórico com estruturas raciais bem definidas, querendo ou não, a sociedade faz um pré julgamento dependendo da cor de pele, cabelo, traços, ou seja, o fenótipo, que influencia em uma população como todo, pois esse julgamento faz com que algumas pessoas tenham tratamentos diferentes.

[...] do ponto de vista teórico é que o racismo, como processo histórico e político, cria as condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática. Ainda que os indivíduos que cometam atos racistas sejam responsabilizados, o olhar estrutural sobre as relações raciais nos leva a concluir que a responsabilização jurídica não é suficiente para que a sociedade deixe de ser uma máquina produtora de desigualdade racial (ALMEIDA, 2019, p. 46).

Falar sobre relações raciais e o racismo em si torna-se urgente para que os impactos do mesmo sejam amenizados, as crianças sabem da existência do racismo, mais ainda vivem na pele, como colocado pela aluna na Figura 1, e não é por acaso que o estudo das relações raciais na educação esteja respaldado em lei<sup>18</sup>. Continuei explicitando que essas reflexões seriam feitas a partir de contações de histórias, a partir de leitura e releituras de livros infantis e infanto-juvenis. Expliquei que no primeiro encontro conhecemos a história de Bintou, conversamos sobre cabelo, tranças e autoestima, além disso para que as alunas e alunos se sintam importantes, se sintam pertencentes e capazes de serem pessoas que podem realizar transformações sociais. Expliquei sobre a proposta de construção de histórias para o *podcast* e as formas de trabalho que estavam planejadas.

Mais ainda, expus que se eles não estivessem confortáveis com o filho ou filha, participar da pesquisa, tranquilamente organizaríamos uma forma para que nos momentos dos

---

<sup>18</sup>Lei 10.639/03 e 11.645 leis que estabelecem as Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e que foi incluída nos currículos oficiais da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e cultura afro-brasileira e indígena.

encontros a filha ou o filho dele não estivesse presente, respeitando os procedimentos éticos. Após esse diálogo o pai demonstrou um pouco de tranquilidade e menos rigidez na conversa, disse que queria tirar as dúvidas e assim o fez.

Figuras 7 e 8 – As produções realizadas por mãos negras



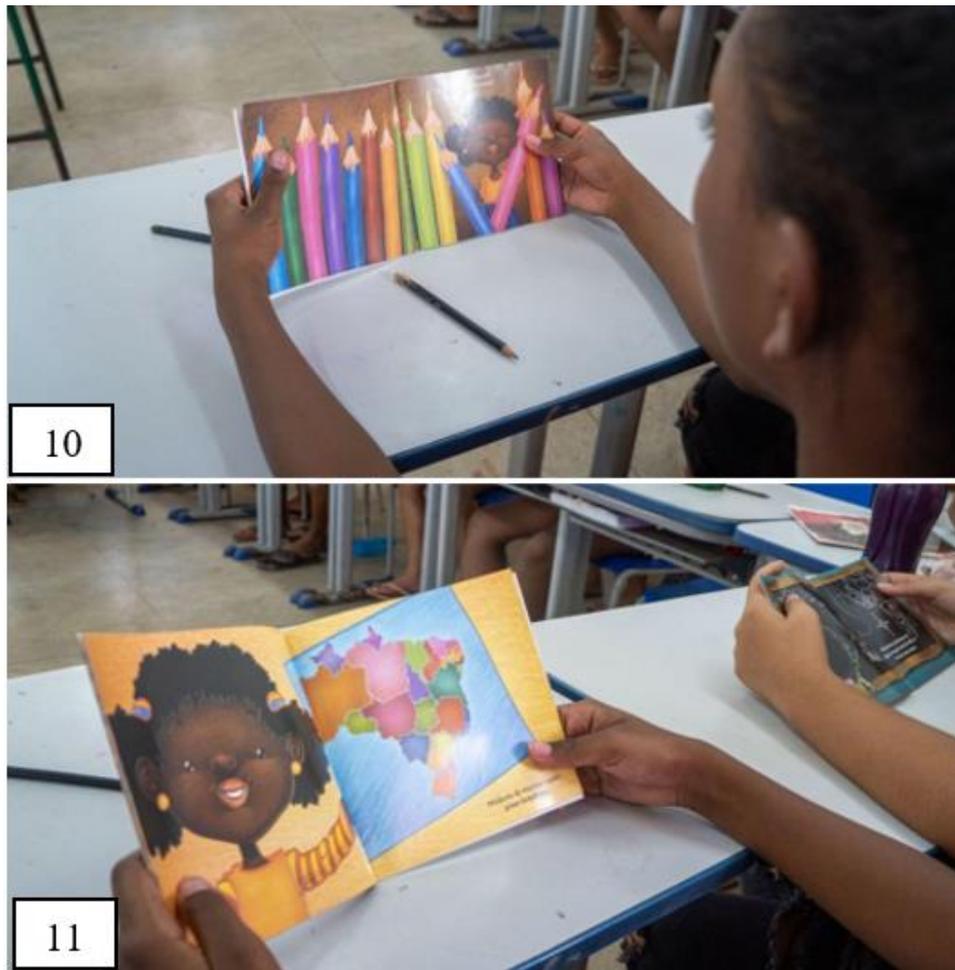
Fonte: a autora (2022)

Figura 9 – Criança tocando tambor de corda



Fonte: a autora (2022, créditos à Nathália Simão)

Figuras 10 e 11 – Crianças realizando leituras dos livros disponibilizados



Fonte: a autora (2022, créditos à Nathália Simão)

As Figuras 7, 8, 9, 10 e 11 representam um pouco do foi o desenvolvimento do primeiro encontro. A Figura 7 e 8 apresentam os alunos realizando as ilustrações sobre a história, considerando somente a escuta da história, tendo que recorrer aos elementos imaginativos e criativos, considerando também para analisar como os participantes enxergam e imaginam os personagens, os elementos, construindo também um momento de que eles pudessem se conectar com a história de forma mais íntima.

As Figuras 9, 10 e 11 trazem os momentos de relação e aproximação da turma, com a musicalidade, valor civilizatório africano que marcam nossa brasilidade com os batuques, sons e danças; e também com os momentos de leitura, construindo um momento de aproximação de livros e leituras que aproximam das discussões que foram colocados no desenvolvimento do projeto.

Os livros foram escolhidos considerando aspectos importantes, analisando as discussões, a estética, o conteúdo e etc. Pois a escolha dos livros é essencialmente importante para uma discussão e trabalho efetivo, não adianta somente escolher um livro com personagens

negros, mas entender o contexto e os efeitos que a história produz. Há um quadro com critérios de análise para escolha de obras literárias compartilhado pelo Coletivo *Geninhas em movimento*, a partir dos estudos, que auxiliam na escolha dos livros e por isso será destacado aqui.

Quadro 4 – Análise de obras de literatura infantil

ANÁLISES DE OBRAS DE LITERATURA INFANTIL
CRITÉRIOS DE SELEÇÃO
Presença e importância de personagens negros e negras
Grau de ação na trama (quando personagens principais)
Linguagem e narração
Ilustrações com valorização de aspectos fenotípicos ou com uso de símbolos relacionados com africanidades
Temas relativos à história ou cultura africana ou africana da diáspora
Qualidade estética e literária
Temas relativos a vivências de personagens africanas ou africanas da diáspora
Ausência de estereótipos nos textos e nas ilustrações
Ausência de hierarquias entre personagens brancas/os e negras/os
Não presença da população branca como representante exclusiva da humanidade

Fonte: Araújo e Silva (2011)

Ao escolher um livro para ser trabalhado em sala de aula é extremamente necessário visitar os pontos abordados neste quadro, avaliando a presença de personagens negros, se a trama traz a temática de forma positiva para os personagens, quais assuntos são colocados em ênfase, sobre a estética do livro, que vêm sendo cada vez mais tornando uma preocupação de professoras antirracistas, e é possível perceber essa melhora na produção de livros para EREER (ARAÚJO; SILVA, 2011). A estética pode abranger tanto a representação visual dos personagens e cenários, quanto a forma como a história é contada.

Buscar livros que apresentem ilustrações e capas que retratem personagens negros de maneira respeitosa, evitando estereótipos ou caricaturas. Além disso, considere a linguagem e o estilo de escrita utilizados pelo autor, verificando se são adequados e acessíveis para os alunos. Dessa forma, os livros usados no projeto de intervenção tiveram esses critérios como aliados.

### 3.2.3 *Encontro 03: roda de conversa - “racismo é crime!”*

O terceiro encontro foi realizado dia vinte e três de setembro, e a professora tinha apontado a dificuldade dos alunos em se identificarem como quilombolas, até mesmo com a

comunidade quilombola e trazerem essas questões expressando tais características como algo pejorativo; começamos, então, a pensar em formas de retomar ao assunto de uma forma leve, de uma forma positiva.

Com efeito, o terceiro encontro se sucedeu da seguinte forma: ao chegar na escola conversamos um pouco com a professora, sobre o perfil da turma, a recentidade das atividades, como lidam com essas experiências novas, de modo que a mesma, reiterou que poderíamos ficar à vontade, que as alunas e os alunos já estavam em sala organizados em roda.

Ao entrar na sala, a turma demonstrou ansiedade para com a nossa chegada. A Nathália novamente estava me acompanhando, dessa vez não só para registrar os momentos, mas porque ela já fazia parte desse projeto, construiu o planejamento do segundo encontro comigo, dando sugestões e ideias para que fizesse sentido, além de sentir afinidade com o que estava sendo trabalho e com a turma. Ela se propôs estar em todo o processo, até o final.

Chegamos à turma e nos rerepresentamos brevemente, pois tinham algumas alunas e alguns alunos que não estavam no primeiro encontro. Novamente fizemos a organização dos livros e instrumentos no chão, colocamos, também, algumas imagens de personagens diversos, dessa vez sentamos no chão em roda para começar a conversar um pouco sobre o que iríamos fazer, me dispus em todo encontro contar o que faríamos no dia, para que estivessem a par de todo o encontro antes mesmo de acontecer.

Em primeira instância, pedi autorização para mostrar os desenhos que eles tinham feito no encontro passado, eles autorizaram, e fui mostrando; ao rever os desenhos eles começaram a lembrar quem era Bintou e qual era sua história, uma menina que doida para ter tranças, contou sobre sua família, sobre sua cultura e como ela se assemelhava com as nossas histórias.

Em seguida, partimos para a história do dia, que também foi a “As tranças de Bintou”, mas que dessa vez ouviríamos a história apreciando o livro físico, pedi para que eles prestassem bastante atenção nas imagens (posto que o livro foi passado de mão em mão), comparando com o que eles produziram.

A primeira reação da turma foi de perceber que as imagens, as ilustrações feitas por eles eram muito parecidas com as do livro, eles ficaram felizes e sentiram-se muito importantes por realizarem desenhos tão bonitos, uma aluna ficou dizendo “nossa que legal, tá igualzinho”. Como pode se ver a seguir, esses foram os principais registros do encontro:

Figura 12 – Encontro dialogado sobre a leitura da história



Fonte: a autora (2022)

Figura 13 – Discussões sobre as simbologias presentes na história



Fonte: a autora (2022)

Além disso, eles lembraram de elementos importantes da história como cabelos, o cuidado do cabelo entre as irmãs e mães, uma outra aluna disse que “em casa também ajudo a

arrumar o cabelo da minha irmã”, conversamos que como esse ato é ancestral, porque nossos mais velhos já tinham essa forma de demonstrar afeto, cuidado e proteção. Como defende o Eduardo Oliveira (2012), a ancestralidade

[...]torna-se o signo da resistência afrodescendente. Protagoniza a construção histórico-cultural do negro no Brasil e gesta, ademais, um novo projeto sócio-político fundamentado nos princípios da inclusão social, no respeito às diferenças, na convivência sustentável do Homem com o Meio-Ambiente, no respeito à experiência dos mais velhos, na complementação dos gêneros, na diversidade, na resolução dos conflitos, na vida comunitária entre outros (OLIVEIRA, 2012, p.4-5).

Alguns alunos disseram que “o cabelo significa um sinal de poder, né”, a discussão caminhou sobre como tem uma história de resistência sobre os cabelos crespos, quando as tranças nagô, por exemplo, eram feitas de diferentes formas como um caminho na cabeça das pessoas, escravizadas no período da escravidão e o objetivo era fazer um mapa traçando as rotas de fugas para os quilombos. As tranças também eram usadas para armazenar sementes para que pudessem, por exemplo, usar e encontrar um lugar seguro, além do símbolo de beleza e autoestima. Complementei dizendo que o cabelo, como ancestralidade, tem um traço de afetividade também, e é o caso das tranças, assim eles foram trazendo esses elementos.

Essa conversa demonstrou que a turma estava mais confortável para demonstrar seus saberes e opiniões, além disso contaram que a professora também tinha conversado com eles previamente sobre quilombos, contando o processo histórico da formação dos quilombos no Brasil. Com esse gancho, partimos para outro momento, que seria uma brincadeira, muito utilizada, chamada batata quente; mostrei que tinha uma caixa em mãos, que dentro dessa caixa haviam algumas perguntas que o grupo todo precisaria responder, as perguntas seriam sobre os personagens expostos no meio da roda ou perguntas gerais.

Assim, começamos a brincadeira, enquanto iam passando a caixa entre eles, fui tocando o pandeiro, quando parasse de tocar, a pessoa que ficou com a caixa precisaria ler a pergunta, mas toda a turma poderia responder. Nessa dinâmica a primeira pergunta que saiu foi “o que você faria se pudesse criar uma lei para melhorar o mundo para as pessoas?”, eles se entreolharam, alguns começaram a rir, outros ficaram pensativos, logo apareceu a primeira resposta “eu acho que se eu pudesse fazer uma lei...acho que seria para que o racismo não existisse mais, que as pessoas fossem menos preconceituosas”; em seguida outras respostas surgiram “uma lei para proteger a natureza e os animais”; mais um aluno disse “uma lei para proteger as crianças da pobreza e poderem viajar e conhecer o mundo”; nesse momento ficaram eufóricos e foram dizendo várias leis que criariam nesse aspecto, para um mundo sem preconceito, sem sujeira, sem pobreza, sem violência.

Após deixá-los falarem à vontade, chamei atenção de que todas aquelas leis que eles queriam propor já existiam, por exemplo temos a Lei 7.716<sup>19</sup> que existe desde 1989 na nossa Constituição configura racismo como crime, então por que ainda existia racismo?! Eles ficaram refletindo, até que uma aluna disse “as pessoas precisam ter consciência né”; outra disse “as pessoas precisam aprender”; então perguntei “como as pessoas podem aprender?”; “de imediato disseram que seria na escola, aprendendo a ser menos preconceituosas, respeitar as leis, pontuei que podemos questionar as leis também, quando elas trazem malefícios, além de sempre lutar por um mundo melhor.

Continuamos com a brincadeira, dessa vez uma aluna pediu para tocar o pandeiro enquanto a caixa passava, e assim fizemos, a próxima pergunta foi o que você faria se encontrasse com o Zumbi dos Palmares, após uma colega fazer a pergunta imediatamente algumas alunas reconheceram Zumbi nas imagens expostas no chão, outros colegas ficaram perguntando quem era e uma aluna disse “credo, eu tenho medo de zumbis”, caímos na gargalhada. Em seguida, pedi para que um colega se prontificasse para explicar quem era Zumbi dos Palmares. Um aluno explicou que “Zumbi foi um homem que lutou para libertar os escravos”, complementamos a história com descrição na imagem exposta. Por conseguinte, muitos deles responderam que se encontrasse Zumbi iria conversar com ele, outros disseram que ia ficar com medo de ficar perto dele, pois era muito forte; já alguns alunos responderam que iam querer lutar com ele.

A próxima pergunta a ser discutida foi “O que você faria se pudesse mudar um momento histórico?”, de imediato uma aluna respondeu “não permitiria que a escravidão existisse”; outro aluno respondeu “prenderia as pessoas que escravizaram”, sobre essa mesma opinião outro colega respondeu “bateria em todos eles por escravizar as pessoas”, a maioria começou a rir bastante. A partir desses comentários discutimos sobre como a escravidão demorou acabar no Brasil, foi um dos últimos, além de que não houve punição, pois até então a escravidão era lida como algo aceitável, uma instituição que, através do trabalho do outro, da exploração de forma desumana, movia a economia do país; outra aluna disse que “a professora existe escravidão até hoje”, e assim alguns colegas começaram a comentar casos que viram na *internet*. Continuando

---

<sup>19</sup>É importante acrescentar que no dia 11 de janeiro de 2023 foi sancionada a Lei 14.532 que altera a Lei 7.716/1989 passando a tipificar a injúria racial como crime de racismo. É um grande avanço para a luta contra o racismo, já que antes a injúria racial que acontece quando há ofensas e ações discriminatórias contra pessoas específicas, tinham uma “lei branda”, dificultando que a pessoa que cometeu tal ato respondesse pelo crime, uma estratégia para que o racismo não fosse criminalizado. Porém, com essa alteração da Lei, isso toma outros rumos (MOURA; BRITO, 2023).

sobre a pergunta, um colega disse que “mudaria quando começou a existir a pobreza”, foi o mesmo aluno que disse que criaria uma lei para proteger as crianças da pobreza.

Era possível perceber que os incômodos trazidos pela turma, estavam relacionados com as experiências e vivências dos mesmos, problemas e questões como pobreza, discriminações e violências estavam presentes na maioria das falas das crianças, o que faz refletir sobre a ideia de infância para crianças negras. Retomo uma lembrança de quando estive no lugar de auxiliar de sala de uma turma, dessa mesma faixa etária, de uma escola em bairro nobre, em que a maioria eram crianças brancas e ricas. Realizamos uma brincadeira semelhante, na pergunta “que lei você faria para mudar o mundo para as pessoas” uma das respostas foi “uma lei para liberar o chocolate de graça pra todo mundo”, todos riram e acabaram dando sugestões parecidas falando sobre brincadeiras, passeios e etc. Aqui não se finda a discussão somente numa comparação, mas a necessidade de refletir qual a infância das crianças negras e com renda baixa estão vivenciando. “Ultimamente, tenho sido levada a pensar em quais são as forças que nos impedem de avançar, de sofrer aquela revolução de valores que nos permitiria viver de modo diferente” (HOOKS, 2013, p. 43)

Na pergunta “O que você faria se conhecesse Aqualtune?”, nenhum dos alunos e as alunas sabiam quem era Aqualtune e pedi para que alguém fizesse a leitura da breve apresentação dela, que dizia “foi uma princesa africana, no reino do Congo, escravizada no Brasil, lutou bravamente contra o regime escravocrata, líder quilombola à frente de um dos 11 mocambos do Quilombo dos Palmares, que resistiu ao regime colonial por cerca de 130 anos, foi mãe de Ganga Zumba e avó de Zumbi dos Palmares”.

As crianças ficaram fascinados pela história de Aqualtune, as primeiras reações foram “ela foi avó do Zumbi de Palmares”, “Como assim ela era uma princesa africana e fizeram isso com ela?” “Uma princesa que lutava”. Se impressionaram de ter uma princesa nesse lugar, nessa posição e como isso afetou no processo de libertação dos escravizados na época. Com esse gancho, foi discutido com as crianças em como somos descendentes de grandes reis, rainhas e princesas, que foram sequestrados e trazidos para o Brasil sendo expostos a condições escravocratas.

Dessa forma, foi possível perceber que as crianças carregavam o imaginário de África estereotipado, de pobreza e miséria, pois ficaram espantados com a história de Aqualtune. Assim dialogamos que África é um continente, com diversos países ricos em cultura, ciência e história, que muito do que conhecemos foi a partir do conhecimento produzido em África.

Eles ficaram muito curiosos sobre Aqualtune, assim ficou prometido que no próximo encontro começamos com a leitura de um poema que falava sobre a vida dela, poema cordel

chamado “Aqualtune” do livro “Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis” de Jarid Arraes (2017). Por conseguinte, continuamos a brincadeira e conhecemos também Teresa de Benguela e Yaa Asantewaa, que também foram guerreiras e líderes que lutaram pelo seu povo e deixaram um grande legado para a história brasileira e africana.

Seguindo a mesma dinâmica, também tivemos a presença de personagens fictícios, pois a intenção era a aproximação da realidade dos alunos e alunas, a partir dos interesses deles trazer discussões necessárias. Então dialogamos sobre os heróis Super Choque, Spider Man - Miles Morales, Riri Willians (Mulher de ferro) e Pantera Negra, que foi um dos personagens que deixaram as crianças mais eufóricas pois queriam falar sobre o Pantera Negra, sobre sua força e a história passada nos filmes da Marvel, pontuamos como o filme traz o protagonismo feminino, ancestralidade e produção de riqueza.

A turma queria conversar sobre os personagens, a força que eles tinham, quem eles eram, gostaram muito de discutir sobre e ficaram eufóricos dizendo sobre filmes diversos, outros heróis que conheciam e a conversa rendeu entre eles. Mas retomamos para o que estava sendo proposto, pois precisávamos finalizar já que estávamos passando do tempo estipulado, pois já estavam perto do horário de saída.

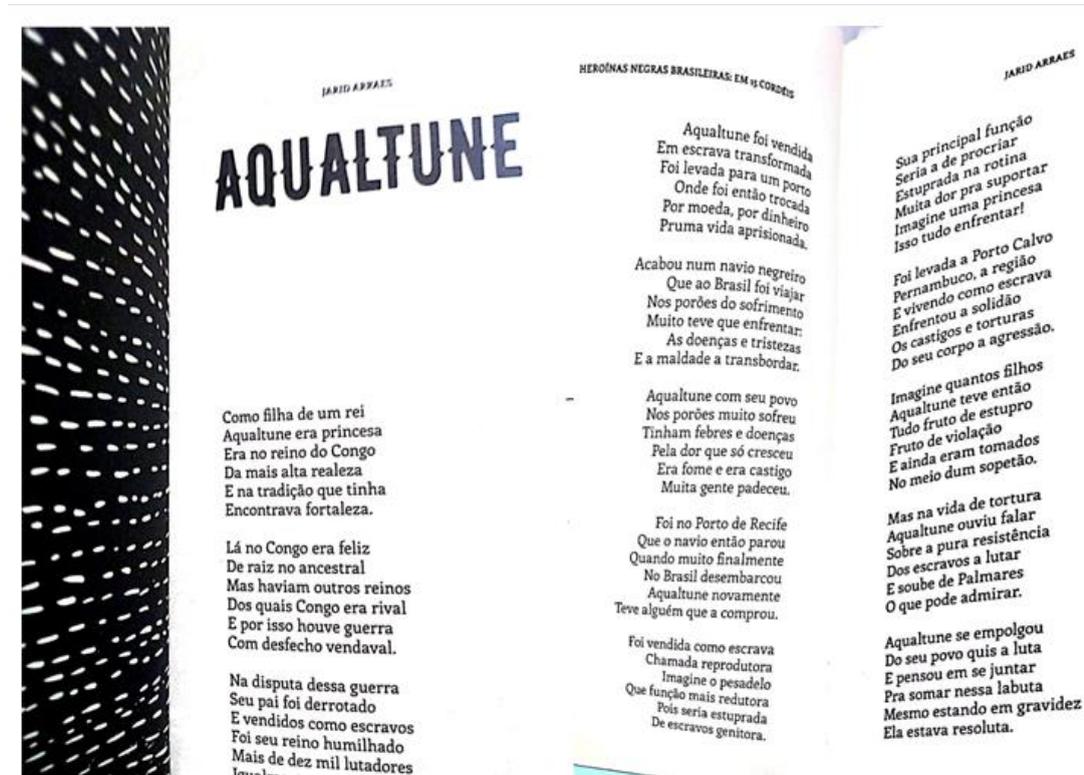
Finalizamos falando sobre como a construção histórica e política das comunidades quilombolas são ricas e que a comunidade dos alunos e alunas ali presentes faziam parte disso, além de que há, ainda, uma luta constante pela regularização e proteção dos territórios quilombolas e pela garantia de direitos, pois o racismo ainda faz parte da nossa sociedade, ao pontuar isso uma aluna gritou “Racismo é crime”, assim todos gritaram juntos novamente “racismo é crime”. Nesse momento, percebi a dimensão e a proporção que o caos e a confusão da roda de conversa tinham gerado, a turma tomou outro ponto de interpretação sobre sua própria realidade e o mundo que os cerca. Isso é pedagógico, isso é processo de ensino-aprendizagem, isso é educação, isso é transformação.

#### **3.2.4 Encontro 04: o que vamos fazer?**

Esse encontro demorou um pouco para acontecer, pois tiveram algumas questões da escola, como planejamento, feriados, dificuldade com horários tanto meus quanto da escola. Nesse dia, vinte de novembro, retomamos o que conversamos no último encontro. Como eles ficaram muito curiosos sobre a Aqualtune, foi realizada, no início do encontro, a leitura do poema cordel, como prometido. Nos organizamos em roda, organizamos os livros e os instrumentos que sempre levamos e assim fizemos o momento de apreciação da história de

Aqaltune (ver Figura 14). A leitura foi realizada em duas partes, a primeira foi neste encontro, a segunda no último encontro.

Figura 14 – Poema Cordel “Aqaltune” de Jarid Arraes - parte 1



Fonte: a autora (2022)

A turma ficou atenta para ouvir mais sobre a história de Aqaltune e ao dizer que a segunda parte seria contada outro dia, ficaram ansiosos para esse momento. Por conseguinte, ouvimos mais uma história, mas do *podcast* *Trançando Histórias*, que foi o episódio “Cabelo de Lelê” de Valéria Belém.

Ao finalizar a escuta, questionei mais uma vez quem conhecia o formato de áudio “*podcast*”, a maioria não ouvia muito, alguns disseram que foram procurar depois que me ouviram falar sobre alguns conheciam o *videocast* no *Youtube*, muito usado recentemente, que pode ser um programa que se apresenta tanto em formato de vídeo quanto de áudio. Nesse momento foi feita uma breve introdução do que é um *podcast* sobre o processo de construção e foi o momento de convidá-los a fazer parte do *Trançando Histórias*.

Ao realizar o convite, expliquei que para o processo de construção, o primeiro passo seria na construção de histórias, que a turma, dividida em grupos, realizaria para depois o processo de gravação. Assim as histórias poderiam tomar como referência as histórias que conhecemos até o momento e as histórias que conheceríamos, os personagens e os diálogos realizados. Em resumo, a proposta era que cada grupo escrevesse uma história, realizasse a

apreciação e correção e organização das histórias, organizaríamos um roteiro e faríamos a gravação, montar um roteiro de edição e finalizar com apresentação desses *podcasts* e a publicação dos mesmos. A turma ficou muito animada e aceitaram de prontidão, um aluno até perguntou “vamos aparecer na TV, prô?”.

Ao mesmo tempo que ficaram animados com a possibilidade da construção das histórias, também ficaram receosos por ser uma escrita, mas dialogamos com a turma dizendo que as histórias seriam construídas sob orientação das professoras, que seria um processo difícil, mas que seria possível e prazeroso pois seriam histórias feitas pelas mãos de cada um. Os grupos foram se formando com facilidade, já que as histórias seriam construídas por cada grupo, infelizmente com o tempo que tínhamos não seria possível uma construção individual, por isso optamos por essa dinâmica. Seria interessante poder ter uma perspectiva individual das histórias, mas o olhar coletivo também possibilitou entender a turma e as demandas do grupo, o que impulsionou engajamento das alunas e alunas nas propostas.

Assim, 6 grupos foram formados, mas foi possível perceber que nessa divisão, uma aluna em específico encontrou dificuldades em se encaixar em um grupo, as crianças demonstraram-se receosas de colocá-la, pois de acordo com a turma ela não se compromete com as atividades. Depois soubemos da informação de que era uma aluna que estava repetindo o quinto ano e que, provavelmente, precisaria repetir novamente.

Fomos conversando com os grupos, dizendo que todos teriam o direito de participar, até que um grupo a acolheu para a realização do trabalho. As formações dos grupos e momento de tirar dúvidas demandou muito tempo, fazendo com que o nosso tempo acabasse e ficou combinado com a turma que no próximo começaríamos as escritas das histórias, para que os grupos já comesçassem a pensar em ideias e sugestões para facilitar a escrita.

### **3.2.5 Encontro 05: mão na massa**

Retornamos, no dia primeiro de novembro, e começamos o encontro com mais uma história do *podcast* “Trançando Histórias”, como se pode ver na Figura 15, a seguir. Os grupos começaram a dialogar entre si, nesse primeiro momento permitiu que os grupos compartilhassem as ideias e dando forma às histórias, como é possível observar nas Figuras 16, 17, 18, 19 e 20. Os livros que foram levados para roda nos primeiros encontros, também estiveram presentes neste dia, permitindo que os integrantes dos grupos pudessem folheá-los para terem inspirações, olhar como escrever uma palavra ou outra, permitir que eles retomassem as histórias que ouvimos.

Figura 15 – Diálogos e realização das primeiras escritas



Fonte: a autora (2022)

Figuras 16 e 17 – Realização das atividades de forma coletiva



Fonte: a autora (2022)



Figuras 18 – Aprendizagem coletiva  
Fonte: a autora (2022)



Figuras 19 e 20 – Aprendizagem colaborativa  
Fonte: a autora (2022)

Após o que veio o primeiro momento de construção da história em grupo, em que todos os participantes escreveram suas ideias, fomos para a organização das ideias e o corpo do texto foi se desenvolvendo. Essa foi uma tarefa difícil para os grupos, a maioria, pois realizar uma escrita fluida conectando todas as ideias que eles tinham não foi fácil.

A dificuldade na escrita foi muito significativa demonstrando uma complexidade para a turma nas habilidades de leitura e escrita de textos, principalmente na compreensão sistemática do texto. Tivemos que auxiliar aos grupos com indicações de frases e palavras que poderiam ser utilizadas na composição do corpo do texto. Muitos grupos perceberam que o processo oratório, ou seja, escrever uma ideia à solo para depois ser levada ao grupo para comentários, era importante para a construção do texto. Muito esforço foi necessário para conseguir escrever um texto no qual todas as ideias pudessem ser organizadas e distribuídas de maneira satisfatória. Além disso, percebendo alguns grupos com muito mais dificuldades, em que identificamos que, por vezes, as ideias ficavam “enroscadas” e não seguiam um roteiro lógico, por isso sentamos com as equipes e fomos realizando uma tarefa de escriba, ou seja, passando para o papel as ideias que tinham anteriormente.

A dificuldade na escrita ainda é ponto muito trazido na educação, a forma de aprender e ensinar a linguagem escrita ainda está muito ligada, nas escolas, ao um âmbito mecânico, formando palavras soltas e sem conectar as realidades dos alunos. Desta forma, os estudantes geralmente têm pouca noção de realidade e da própria escrita, visto que não há uma articulação entre a linguagem falada e a escrita. Ao ser analisado o programa escolar, muitas vezes os conteúdos tratados, não são os mesmos acontecimentos do cotidiano das crianças, dos alunos e nem mesmo dos professores.

Como visto, compreendendo as dificuldades dos estudantes recorreremos à oralidade, foco principal deste trabalho, ao ouvir os alunos, suas ideias e compressões, fomos materializando as escritas e construindo histórias que traziam as referências deles, dos debates realizados e diferentes possibilidades de enxergar o mundo. É então que se iniciam os processos de reconstrução das histórias, a seguir.

### ***3.2.6 Encontros 06 e 07: reconstrução das histórias***

Esses dois encontros, nos dias quatro e nove de novembro, ficaram juntos pois serviram de reescrita, autocorreção e reestruturação dos textos. O processo de reestruturação “é uma atividade de desenvolvimento do texto do aluno baseada na mediação - arte de intervir no curso

de vida do outro, para compreender seu pensamento, sua linguagem, seu raciocínio, suas motivações, suas dificuldades[...]” (NASPOLINI, 2009, p. 102).

Assim os textos foram visitados, revisitados e reorganizados, em que se pode perceber uma grande dificuldade da turma, no geral, de escrever algumas palavras, de trazer fluidez para o texto e de conectar as ideias. Mas após esse processo de reestruturação, as escritas foram sendo finalizadas.

Os textos:

Quadro 5 – Grupo 1 - História: as tranças de Katarina

**GRUPO 01**

Katarina era uma linda princesa negra com enormes cabelos negros e crespos. Ela adorava pentear os cabelos e realizar diferentes tipos de tranças no cabelo. A princesa vivia com seus pais, que eram reis de um reino muito distante do continente africano, mas ela era doida para conhecer, principalmente Namíbia, país no sudoeste da África, onde as meninas de lá faziam lindas tranças de diferentes tipos.

Certo dia, Katarina estava penteando os cabelos para fazer tranças, até que seus pais disseram que iriam conhecer África e gostaram muito da ideia. Foram para tão esperada viagem e a Katarina conheceu as crianças e o lugar, ficou encantada. A linda princesa decidiu que iria morar lá, os pais estranharam, mas aceitaram a sua decisão.

Katarina aprendeu as tranças das mulheres que viviam lá e ensinou as que sabia, ajudando as mulheres com suas longas tranças. Todos admiravam as tranças de Katarina.

Os pais dela também acompanharam Katarina e eles amaram o lugar, ajudando as mulheres a se sentirem mais lindas ainda com as tranças enfeitadas com ouro.

Katarina fez amigos, viajou por todo continente africano e foi coroada como a melhor princesa do reino.

Fonte: a autora (2022)

Nessa primeira história temos a representação muito presente de princesas e o ato de trançar os cabelos, este grupo foi composto majoritariamente por meninas negras<sup>20</sup> e, de acordo com suas referências, e do que foi exposto durante os diálogos, elas ficaram encantadas com as histórias dos livros “O Cabelo de Lelé” de Valéria de Belém e “Meu crespo é de rainha” da bell hooks, as duas tratando de cabelos, com diversidade e beleza. Então elas pegaram esses dois livros como referência para criar a princesa Katarina, além da Bintou também, não há dúvidas sobre as referências dos clássicos de princesas, pois são o que elas já conhecem, estejam presentes, mas é inevitável observar que novas referências são adentradas no contexto da

<sup>20</sup> Destaco que são meninas negras, pois foi possível observar que os grupos se dividiram a partir de relações de gênero, então haviam os grupos de meninos, os de meninas, e um grupo ou outro que a mistura acontecia, mas muito porque tiveram intervenção nossas (das professoras), pois algumas pessoas tinham ficado de fora. Dessa forma, alguns grupos acabaram performando representações de gênero impostas, como o grupo de meninas falar de princesas, e o grupo de meninos falar de heróis. Foi necessário pontuar, pois as relações de gênero também estão totalmente imbricadas nas relações sociais e raciais, a interseccionalidade.

história, o ato de trançar o cabelo como um ato ancestral africano e como essa ação conecta as pessoas, e conectou Katarina à África, especificamente Namíbia, tendo o lugar como uma referência de lar, pois haviam pessoas e representações como ela. As alunas que escreveram a história tinham muitas curiosidades sobre a África, sobre a realeza de lá, com suas princesas, reis e rainhas; diziam querer conhecer o lugar como Katarina o fez. Relembramos a Aqualtune, que foi uma princesa africana, uma das meninas comentou que “não sabia que existia princesa na África”, respondi que há séculos príncipes, princesas, reis e rainhas marcam presença nos diversos países da África, e que essa ideia foi colocada pela mídia representando que só existe a realeza na Europa. Mas onde estão as princesas africanas? No livro “Princesas Africanas” alguns autores, como a Sueli de Oliveira Rocha tenta responder dizendo

No período em que durou o tráfico negreiro do Atlântico, muitas famílias reais africanas foram escravizadas e enviadas para outros lugares do mundo, em especial para as Américas. No mapa da diáspora africana, o Brasil figura no primeiro lugar do mundo. Nosso país tem a maior população de origem africana fora da África, ou seja, tem 85.783.143 afrodescendentes. Esse número representa 44,7% da nossa população. Ou seja, quase metade da população brasileira é formada por descendentes dos negros africanos que para cá vieram e trabalharam sob péssimas condições, formando a mão-de-obra escrava nos engenhos de açúcar e nas minas de ouro, durante o período que foi de 1530 a 1888. É aqui, portanto, em nosso país, que está a maioria dos descendentes das famílias africanas (da realeza ou não) trazidas como escravas na época do Brasil Colônia. Seus filhos - juntamente com indígenas, europeus e asiáticos - compõem a população brasileira e fazem parte de diversas estatísticas. (ROCHA, 2009, p. 21)

Rocha traz esse relato compreendendo que a população negra no Brasil é uma das descendentes dos povos africanos, significando dizer em relação a realeza também, que está em nossas histórias mas foram apagadas. A forma como a história e a cultura afro-brasileira são abordadas nas escolas, nas mídias e no ambiente familiar pode influenciar a maneira como as crianças percebem e compreendem essa herança africana no Brasil. No entanto, durante muitos anos, a história oficial do país negligenciou ou minimizou a contribuição dos africanos e afrodescendentes para o desenvolvimento do Brasil, resultando em estereótipos e preconceitos arraigados. Assim acontecerão com as histórias e influências de princesas africanas. Mas foi possível ver na escrita sobre a princesa Katarina em contar um pouco, também, sobre os desejos e vontade desse grupo de meninas, que desejam conhecer outros lugares, outras referências, e como compartilham o sonho de ser princesa, uma princesa em África, percebe-se que novas práticas possibilitam um novo olhar que recupere os anos de negligência de nossas histórias.

A vida não pára de se escrever; e a história, em sua letra, se conserva através do tempo. É a permanência do texto que sustenta a imortalidade das obras, e, entre elas, a de princesas que, nórdicas, africanas, asiáticas ou indígenas permitem à criança olhar o cotidiano da vida de um jeito diferente àquilo que se apresenta como igual, pois a própria repetição num vir a ser inaugural ganha novos sentidos. Não serão as

lembranças das histórias que nos permitem uma leitura singular de nosso mundo? (TIGRE; PERES, 2009, p.16).

As histórias têm um papel fundamental em nossa compreensão do mundo e de nós mesmos. Elas permitem explorar diferentes perspectivas, conhecer realidades distintas e refletir sobre questões diversas. Ao ler histórias, somos transportados para universos diferentes, nos conectamos com personagens e suas jornadas, e somos capazes de aprender novos valores e novas concepções através delas. As histórias nos ajudam a desenvolver a imaginação, aprimorar habilidades de linguagem e comunicação, além de ampliar os horizontes.

Quadro 6 – Grupo 2 - História: Spider Black

**GRUPO 02**

Tudo começou quando Matheus estava em um acampamento de sua escola. Ele decidiu dar uma volta sozinho na floresta quando viu uma luz muito forte no céu, essa luz foi se aproximando e caiu perto de onde ele estava.

Matheus chegou perto e viu que era um meteoro. O menino levou o meteoro para o acampamento em que estava e foi infectado, caindo no chão, adormecendo. Acordou no outro dia, ele sentia muitas dores e não estava respirando direito, o seu corpo estava estranho, olhou para as mãos, tinha teias e garras.

Alguns anos depois já sabia usar os poderes e começou a salvar o mundo, mas sempre escondendo sua verdadeira identidade. As pessoas começaram a conhecê-lo pelos seus feitos heroicos, ao subir em paredes, correr rápido, ser muito forte e garras afiadas. Todos o chamavam de Spider Black.

Seu principal objetivo era ajudar os africanos, pois sua origem era africana. Matheus queria proteger os africanos dos europeus que tentavam de todo jeito escravizá-los. Ele lutou bravamente e impediu que as pessoas fossem sequestradas para serem escravizadas.

Os africanos continuaram suas vidas, com muita riqueza, cores, alegria e poder. Spider Black sempre esteve próximo ajudando a proteger os diversos países da África.

Fonte: a autora (2022)

O Spider Black, foi construído por um grupo que aprecia muito histórias em quadrinhos, por isso a referência com o Miles Morales e Pantera Negra, dois heróis negros dos desenhos em quadrinhos da Marvel. As histórias em quadrinhos (HQ's) são publicações que combinam ilustrações e textos para contar uma história de forma sequencial. As HQ's podem abranger uma ampla variedade de gêneros, como super-heróis, fantasia, ficção científica, terror, humor e muito mais, com destaque na Cultura Pop. Os alunos priorizaram essa relação pois se identificam com o lugar de poder e luta do personagem, e uma forma de lutar contra as opressões que lhe são impostas. São poucas as histórias em quadrinhos com personagens negros, a maioria ainda são de grande influência eurocêntrica, em que a maioria são personagens brancos.

Além disso, relacionam muito essa história com o que dialogamos sobre Zumbi dos Palmares, que retoma a história de um homem guerreiro, que com suas estratégias e inteligências conseguiu ajudar seu povo a escapar de um sistema de escravidão. Assim nasce esta história, em que o personagem principal, Matheus, é um ser negro. Ele é retratado como alguém corajoso, poderoso e determinado, que utiliza seus poderes para proteger os africanos e lutar contra a escravidão imposta pelos europeus. A história mostra Matheus como um herói, conhecido como Spider Black, que usa suas habilidades extraordinárias para ajudar seu povo e garantir a segurança e prosperidade dos africanos. O personagem é retratado como alguém orgulhoso de suas origens africanas e motivado a preservar a cultura, riqueza e alegria do continente africano. A representação do personagem negro nesta história enfatiza sua força, resiliência e dedicação em enfrentar adversidades e proteger sua comunidade.

Quadro 7 – Grupo 3 - História: Os irmãos negros

**GRUPO 03**

Lá na África, mais especificamente na Nigéria, havia dois irmãos que moravam em uma casa bem simples perto da aldeia, eles chamavam Kiriku e Kurikin, tinham doze anos. Eles tinham uma mãe bem responsável, ela se chamava Kayuna e, quando pequenos, perderam o pai que se chamava Kazuma, a mãe deles tentava colocar comida na mesa, mas era muito difícil, até que um dia eles dois decidiram sair para trabalhar e ajudar a mãe deles. Mas eles não encontraram nada, famintos eles voltaram para casa e a mãe deles brigaram com eles, ela falou para eles nunca mais saírem sem avisar.

Depois de um tempo, um chefe falou para seus guardas pegarem escravos para a mão de obra dele, e um desses era a mãe de Kiriku e Kurikin, em um dia os guardas foram na casa deles e pegaram a mãe deles, eles não paravam de chorar, queriam ir atrás dela, mas estavam com muito medo.

Dez anos se passaram e eles decidiram ir atrás das suas mães, nem sabia eles que a mãe deles estava morta, chegaram no lugar e tomaram muito cuidado para não serem vistos, senão seriam pegos. Eles sabiam que era muito perigoso, estava com muito guardas, então conseguiram entrar e viram várias pessoas sendo escravizadas. Depois entraram em uma sala que estava cheia de corpos mortos, lá nessa sala estava o corpo da mãe deles.

Eles saíram dessa sala e dois guardas o viram, os irmãos conseguiram se esconder, mas os guardas chamaram reforços, até que minutos depois os guardas os acharam. Eles foram presos e acabaram sendo escravizados também. Eles trabalhavam no dia de muito sol e calor, não tinha comida e nem água, 3 dias depois eles estavam querendo fugir e montaram um plano para não serem vistos.

No dia seguinte, eles colocaram o plano em ação, começaram a lutar com os guardas até chegar no chefe para libertar todos que tinham sido escravizados. Eles viraram donos daquelas construções e continuaram a vida.

Fonte: a autora (2022)

Esta história traz muito a concepção de superação e discriminação racial em diversos aspectos. A história retrata a vida difícil dos irmãos Kiriku e Kurikin, que viviam em uma casa

simples perto da aldeia e enfrentavam dificuldades para conseguir comida. Isso levanta questões sobre a pobreza e a desigualdade social presentes na sociedade em que viviam. O que ainda representa uma concepção muito arraigada de África relacionada com pobreza e dificuldades, em que fomos pontuando essas análises com o grupo.

A necessidade de ajudar a mãe levou os irmãos a procurarem trabalho, mas eles não conseguiram encontrar nenhuma oportunidade adequada. Isso destaca a realidade do trabalho infantil, no qual crianças são forçadas a trabalhar em condições precárias para ajudar suas famílias. O que nos leva para o contexto de uma escravidão contemporânea, em que história revela a existência de escravidão no contexto em que se passa, com o chefe explorando e escravizando pessoas para sua mão de obra. Isso lança luz sobre a persistência da escravidão em algumas partes do mundo, mesmo nos tempos modernos. O que trouxe pontos importantes para que a gente pudesse analisar as diferentes formas de racismo e como elas vão atacando diferentes áreas e aspectos da vida da população negra.

A perpetuação do preconceito racial em nosso país revela a existência de um sistema social racista que possui mecanismos para operar as desigualdades raciais dentro da sociedade. Por isso, faz-se necessário discutirmos a superação do preconceito, juntamente com as formas de superação do racismo e da discriminação racial (GOMES, 2005, p. 55)

Mas em meio a todo esse caos, há a coragem e determinação, em que os irmãos Kiriku e Kurikin demonstram força ao decidirem buscar sua mãe e enfrentar os perigos associados a essa missão. Esses atributos podem ser discutidos em termos de superação de desafios e adversidades. A história também traz o luto e perda, com a morte do pai dos irmãos e posteriormente a descoberta do corpo de sua mãe representam uma profunda experiência de luto e perda. Essa parte da história pode levar a uma discussão sobre o impacto emocional da perda e como as pessoas lidam com o luto.

Por fim, o momento de retomada e justiça com a revolta dos irmãos contra a escravidão, seu plano de libertar os escravizados e a eventual tomada do controle das construções destacam a vontade de destacar diante das violências sofridas e da busca pela justiça. Isso pode levar a uma reflexão sobre a importância da luta por direitos humanos e condições melhores para uma população.

Quadro 8 – Grupo 4 - História: Charlye, o pescador!

**GRUPO 04**

Era uma vez um homem que se chamava Charlye, que pescava na beira de um lago. Ele pescou um peixe dourado, que o deixou muito feliz pelo tamanho e beleza daquele peixe nunca visto, já que queria contar para toda sua aldeia sobre o peixe dourado. Mas o que ele

não sabia era que esse mesmo peixe daria uma maldição no momento que o pegou. Essa maldição o transformava em um monstro marinho.

Em uma de suas transformações ele conheceu o protetor da natureza, um homem alto, negro, de tranças com pontas de ouro, barbatanas e dentes afiados. Ele ficou muito feliz em conhecer o protetor e queria conhecer tudo sobre a natureza.

Com um tempo, chegaram os pescadores e começaram a matar todos os peixes com produtos tóxicos. Charlye, que agora queria proteger a natureza também, convocou o protetor para se juntarem contra os pescadores que estavam acabando com o equilíbrio da natureza.

Os pescadores não quiseram ouvir, então Charlye e o protetor chamaram os animais da mata para ajudar na luta contra os que atacavam a natureza. Os animais foram: o jacaré, a onça, o macaco e os peixes.

Aconteceu uma grande guerra entre eles, que foi muito acirrada. Os homens jogaram uma lança contra o protetor, que o feriu gravemente. Infelizmente, o protetor morreu, mas sua força e energia ficou no lugar e nenhum pescador conseguiu voltar e entrar no lugar, estava protegido. O monstro marinho, Charlye, ajudava com a proteção do lugar e nenhum homem tentou destruí-lo.

Fonte: a autora (2022)

A escrita dessa história contou um grupo muito dinâmico, dos poucos grupos com meninas e meninos, tiveram ideias borbulhantes e com diferentes temas, demorando-se na escolha de um em específico. Até que as ideias foram se encontrando chegaram nessa que fala sobre a relação com a natureza, destacando a importância de proteger e preservar a natureza. Charlye, após ser transformado em um monstro marinho devido à maldição do peixe dourado, sente a necessidade de defender a natureza contra os pescadores que estão causando danos ao ecossistema com produtos tóxicos. Ele convoca o protetor da natureza e, juntos, chamam os animais da mata para ajudar na luta. Essa reação demonstra a importância de reconhecer e combater as ameaças à natureza, preservando a harmonia e o equilíbrio ambiental. A relação da do ser humano com a natureza numa perspectiva afrocentrada aponta que

[...] inquirir o que é o ser humano, a natureza e o conhecimento são uma forma de encaminhar uma interrogação filosófica em prol de uma fundamentação afrocentrada. Mas, a primeira ressalva é que ser humano, natureza e conhecimento não existem isoladamente numa perspectiva afrocentrada. Deste modo, a coextensividade entre humano, natureza e conhecimento exige uma abordagem conjunta (JUNIOR, 2008, p. 5)

A perspectiva afrocentrada reconhece a interconexão e interdependência entre o ser humano, a natureza e o conhecimento. Essa abordagem ressalta que não podemos entender plenamente o ser humano sem considerar sua relação com a natureza e o conhecimento que emerge dessa interação. O protetor da natureza descrito na história é retratado como um homem alto, negro, de tranças com pontas de ouro, barbatanas e dentes afiados. Essa descrição sugere uma conexão com as religiões de matriz africana, que têm uma forte ligação com a natureza e

a espiritualidade, em que os Orixás são divindades ligadas aos elementos e às forças da natureza. A presença desse personagem na história pode representar a incorporação de elementos das religiões africanas, que enfatizam a conexão sagrada entre os seres humanos e o mundo natural.

A história não explora diretamente o tema do racismo, mas é possível inferir uma mensagem de representação e afirmação do ser negro, ao observar a colaboração entre Charlye, que foi transformado em um monstro marinho, e o protetor da natureza, descrito como um homem negro com características associadas às religiões africanas. Ao se unirem contra os pescadores, que provavelmente não compartilham da mesma aparência ou herança cultural, os personagens transcendem suas diferenças e se unem em prol de uma causa maior. Essa união e cooperação sugerem a importância de superar preconceitos raciais e valorizar a diversidade para enfrentar desafios comuns.

Quadro 9 – Grupo 5 - História: Mulher de ferro

**GRUPO 05**

Riri Willians foi morar em Chicago com apenas 3 anos, desde então vive por lá. Os pais dela morreram e ela morava com sua tia paterna, que não gostava muito dela, pois sua pele era pretinha como a noite, isso incomodava sua tia. A mulher se incomodava tanto que deixava a Riri passar fome e sede, deixando-a muito triste e sozinha.

Teve um dia que a tia dela decidiu realizar uma festa e a deixou de fora da comemoração. Foi o momento que a Riri pensou em fugir daquela situação, entrou em quarto com coisas guardadas procurando objetos que a ajudassem na fuga. Foi nesse momento que ela encontrou uma caixa com várias ferramentas, acessórios e pedaços de ferro. Ela teve uma grande ideia: construir uma armadura!

Ela demorou alguns anos para construir a armadura, mas ela era uma menina muito inteligente e sábia, logo a armadura estava pronta. A armadura tinha as cores: vermelho, amarelo e preto. Ela conseguiu as cores com frutas vermelhas e alguns lápis de cor amarelo e carvão.

Um dia sua tia foi ver o que ela estava fazendo e encontrou sua grande armadura. A mulher malvada decidiu que ia vender a Riri para se livrar da situação. Mas a Riri acabou ouvindo os berros da tia e a menina resolveu que estava na hora de ir embora. Na calada da noite, ela pegou sua armadura e uma luz forte encheu por todo o cômodo.

A armadura de Riri tinha grandes poderes, como voar, laser e teletransporte. A tia tentou impedir, mas era tarde demais, Riri lutou por sua liberdade e fugiu para sempre.

Fonte: a autora (2022)

Temos mais um grupo, aqui também majoritariamente de meninas, que sustentou muito bem a ideia de trazer uma heroína mulher, que perpassa em discussão sobre discriminação racial, superação e relações de gênero. A história revela a discriminação racial enfrentada por Riri Williams desde tenra idade, através da descrição de sua tia paterna que não gostava dela

por ter "pele preta como a noite". Isso demonstra como o racismo pode afetar negativamente a vida de uma pessoa, causando exclusão, negligência e maus-tratos.

Apesar das dificuldades enfrentadas, Riri Williams demonstra força, inteligência e habilidade ao construir sua própria armadura para escapar da situação opressiva em que se encontrava. Embora a história não aprofunde muito esse aspecto, é mencionado que Riri Williams é uma menina. Isso pode ser interpretado como um exemplo de que meninas também são capazes de realizar grandes feitos, como construir uma armadura.

É uma forma de desafiar estereótipos de gênero e reconstruir um imaginário errôneo de que as meninas não podem estar na ciência, como é o caso da Riri Williams, que é uma personagem de história em quadrinhos da Marvel, as meninas do grupo a usaram como referência, e essa personagem é uma cientista que contribuiu para a construção do conhecimento relacionado a tecnologias.

A história destaca como Riri Williams, por meio de sua inteligência e engenhosidade, conquista sua própria independência e autonomia. Ela confia em suas próprias habilidades para construir a armadura e tomar a decisão de fugir. O que nos possibilita discutir sobre o processo de construção de autoestima de meninas e mulheres negras, que atravessadas pelo racismo, suas autoestimas são abaladas pelo senso de inferioridade que a discriminação causa, não só de beleza, como já dito neste trabalho, mas na relação com o trabalho e com suas próprias habilidades e talentos. Sendo assim, novas referências precisam ser retomadas para que os estereótipos de inferioridade sejam rompidos.

#### Quadro 10 – Grupo 6 - História: A história de Allanna

##### **GRUPO 06**

Era uma vez uma menina chamada Allanna, que tinha um coração de ferro. Ela vivia em um quilombo no nordeste do Brasil. Allanna tinha muitos sonhos, mas todos tentavam destruir, mas ela fingia não ligar. Porém ninguém sabia as dores que ela passava, chorando sozinha, mas nunca quis desistir.

Até que um dia ela conseguiu, finalmente, uma bolsa de estudos e foi estudar na Faculdade de Medicina de uma universidade federal, próxima à sua cidade. Assim seus sonhos começaram a se tornar realidade.

Ela ficou anos estudando bastante para se tornar uma médica excepcional, o que não foi difícil já que ela era muito inteligente. Após um tempo ela finalizou o curso e já estava atuando como médica. Foi então que ela decidiu voltar para sua cidade e ajudar a cuidar da saúde das pessoas de sua comunidade.

A médica ficou muito famosa e quando veio a terrível pandemia da Covid 19, Allanna ajudou na criação da vacina contra o coronavírus, se tornando uma referência para o mundo.

Allanna depois de uns anos teve quatro filhas, pretinhas e lindas, a Bintou, Sofia, Júlia e Lorena.

Fonte: a autora (2022)

Este foi o único grupo que trouxe a identidade quilombola, a turma após os diálogos começou a se familiarizar com o fato de fazerem parte de uma comunidade quilombola, assim esse grupo trouxe pontos importantes com a história da Allana. Pois afirmando que quilombo é resistência, a história de Allanna ocorre em um quilombo no nordeste do Brasil, sugerindo a resistência e luta contra a escravidão. Essa narrativa pode ser utilizada para discutir a importância dos quilombos como espaços de resistência e preservação da cultura africana no Brasil.

Allanna enfrenta a discriminação racial ao longo de sua vida, desde a tentativa de destruição de seus sonhos até suas conquistas profissionais. Essa história pode ser usada como ponto de partida para discutir a discriminação racial na sociedade atual, seus impactos nas vidas das pessoas negras e a importância da luta contra o racismo. Foi possível analisar que essa história se assemelhava muito com uma das integrantes do grupo, que foi a que idealizou a essência da história. Sua relação com as colegas, suas falas e expressões demonstraram grande semelhança entre ela e a história, compartilhando um desejo profundo dela de se sobressair diante de possibilidades futuras e de garantir uma situação financeira melhor para a família.

Allanna é retratada como uma mulher forte e determinada, mas que também suas dores, e discutimos a importância de acolher essas dores e sobre como nossas histórias falam muito sobre força, mas a necessidade de dialogar sobre as fraquezas também é necessário, porque ninguém é, e nem deve, forte o tempo todo. Essa história também pode abrir espaço para discutir as desigualdades de gênero enfrentadas pelas mulheres, especialmente as mulheres negras, na ciência, no trabalho e nas relações num geral. A bolsa de estudos de Allanna para estudar Medicina na universidade federal representa uma oportunidade de transformação da realidade vivida pela personagem. Essa história pode ser usada para discutir o papel da educação como um caminho para a superação de adversidades e a importância de garantir acesso equânime à educação de qualidade.

Nesta história também temos os enfrentamentos da Covid-19, que atravessaram a vida desses estudantes, influenciando nas relações, no processo de aprendizagem, nas condições socioeconômicas. O que nos resume a importância do acesso igualitário aos serviços de saúde e os desafios enfrentados por comunidades marginalizadas no acesso a cuidados de saúde adequados. Após se formar e se tornar uma médica excepcional, Allanna decide retornar à sua

comunidade para cuidar da saúde das pessoas, retratando a sua volta à origem, a sua ancestralidade, ao que compõem ela mesma.

Essas foram as 6 histórias construídas pela turma, em que demonstraram engajamento, compromisso, criatividade e imaginação para a criação das mesmas, possibilitando discussões e análises que dariam muitos trabalhos pela frente, aqui encontra uma breve análise sobre o processo e quais pontos as histórias permeiam.

### **3.2.7 Encontro 08: erguer a voz: gravações dos episódios e processo criativo com ilustrações**

Esse encontro foi realizado no dia onze de novembro, que possibilitou iniciar nossas gravações dos episódios do *podcast* “Trançando Histórias”. Iniciamos o momento ouvindo mais uma história, mais um episódio, com a história “Cadê você, Jamela?” de Niki Daly, em que as alunas e alunos puderam ter mais uma história para ouvir aproximando o formato de áudio, *podcast*. Assim começamos a dialogar sobre as gravações, perguntei se eles já sabiam como funcionava e se queriam dar sugestões de como poderia ser. A maioria deles disseram que não sabia como acontecia a gravação de *podcast*, mas dois alunos alertaram para os barulhos que acontecem na escola por conta da reforma, concordando com a turma, todos começaram a pensar sugestões de lugares na escola que estivesse menos barulhenta. Neste dia, a Nathália não estava presente, mas quem me acompanhou foi a professora Júlia Leal, também pedagoga, pesquisadora na área de educação e relações raciais, mestranda também do PPGEEB/CEPAE/UFG, integrante do MNU- Movimento Negro Unificado e participante do Coletivo Geninhas, além de uma grande amiga da vida, é responsável pelo nascimento, também, do *podcast* Trançando Histórias. A Júlia esteve presente e pôde auxiliar no diálogo com a turma sobre gravações, além de toda a bagagem dela aqui exposta, ela também realiza aula de canto, o que somou conhecimentos necessários para trocar ideias com a turma sobre o posicionamento da voz ao gravar. Então ela fez exercícios de respiração, de altura da voz e outros mecanismos para auxiliar a turma no momento de gravar.

Relembramos a organização que combinamos para a gravação, a partir de um roteiro prévio, quem apresentaria os nomes dos integrantes do grupo, quem contaria as histórias e quem finalizaria. Os próprios estudantes pensaram nessa organização, ao chegarmos os grupos já tinham separado a função de cada integrante na hora de gravar. Então a dinâmica foi: alguns integrantes foram realizar as gravações e o restante ficou realizando as ilustrações. Essas ilustrações foram idealizadas pela turma, pois observando a capa do *podcast*, com as ilustrações dos livros que lemos, os estudantes quiseram realizar as próprias ilustrações dos episódios.

Assim a Júlia doou para a turma um bolo de papel encorpado A3 para que realizassem as pinturas.



Figuras 21 e 22: Um pouco das gravações realizadas pelos estudantes  
Fonte: a autora (2022)

A sala da coordenação foi usada para as gravações, então um grupo por vez foi convidado a deslocar até a sala, com a orientação de fazer silêncio, respeitar a vez de falar e se organizarem para gravar. Todas as gravações foram realizadas, os grupos já tinham se estruturado e organizaram de forma que não precisaram retomar a gravação por muitas vezes. Eles foram orientados caso errassem ou ficassem envergonhados poderíamos começar a gravar novamente. Porém, a maioria dos grupos estavam muito coesos, já sabiam o que iam falar, quem falaria primeiro e qual a ordem para a contação das histórias. Alguns preferiram ler, outros quiseram contar a história sem apoio do texto e assim seguiu a tarde de gravações.

Foi interessante observar o quanto didáticas novas melhoram o ambiente de aprendizagem e intensificam o interesse, as dúvidas, as associações com alguma vivência particular. De fato, os estudantes se apresentam instigados, ainda que defrontando alguma timidez. Desse ponto, seguimos para a construção do roteiro de edição.

### 3.2.8 *Encontro 09: construção do roteiro de edição*

Iniciamos mais um encontro, no dia trinta de novembro, ouvindo mais uma história, dessa vez ouvimos a história Olelê, do livro “Olelê - uma cantiga da África” de Fábio Simões, ilustrado por Marília Pirilo. A leitura dessa história possibilitou que a turma se aproximasse da música de abertura do *podcast* “Trançando Histórias”. Eles já conheciam a cantiga, pois a professora havia apresentado a eles antes, então eles ficaram curiosos de ouvir a história. A música ficou definida como a abertura dos episódios deles também, assim gravamos eles cantando, em um coro só a turma cantando a cantiga africana. Após esse momento da história e da gravação da música, nós partimos para o momento de construção do roteiro de edição. O roteiro de edição serviu para que a turma também fizesse parte do processo de edição do *podcast*, já que não tinham recursos, estrutura e tempo (computadores, fones e etc.) suficientes para realizar a edição com a turma na escola. Até então nós já tínhamos a história, já tínhamos roteiro e a gravação e as ilustrações.

O próximo passo era o processo de edição das histórias, então foi montado uma estrutura de roteiro de edição para que os grupos pudessem fazer a escrita dos roteiros de edição. Nesse dia tivemos mais uma presença ilustre da professora Cecília, mulher negra, psicóloga (Universidade Federal de Goiás - UFG), pedagoga, especialista em Especialização em Políticas Públicas e Docência do Ensino Superior (UFG), mestra em educação (UFG) e doutoranda em educação pela UNB (Universidade de Brasília), pesquisadora sobre as relações raciais, integrante do coletivo Geninas, amiga e parceira de luta. Ela também esteve presente e contribuiu com a pesquisa, ela conversou um pouco com a turma, falou um pouquinho da experiência dela, contou quem era ela e foi impactante ver o olhar de admiração e respeito de todos da turma, pois a presença de Cecília é marcante e apaixonante. Quatro mulheres negras pesquisadoras de universidades contando histórias e dialogando com as alunas e alunos de uma escola quilombola. Partimos então para os roteiros, alguns grupos precisavam terminar as ilustrações, por isso pedimos para que cada grupo elencasse representantes para realizar os roteiros enquanto o restante finalizaria os detalhes necessários das ilustrações.

Os integrantes responsáveis pelo roteiro foram orientados por mim e pela professora Cecília, a maioria já sabia o que queria colocar em cada trecho da história, outros grupos precisaram ser estimulados a pensar em possibilidades. Por exemplo, quando perguntamos para o grupo “nessa parte a personagem está triste, que efeito sonoro podemos colocar para

intensificar essa sensação de tristeza dela para quem estiver ouvindo a história?” logo respondiam “uma música triste, com um piano e...” assim fluíam as ideias.

ROTEIRO EDIÇÃO PODCAST “TRANÇANDO HISTÓRIAS”		ROTEIRO EDIÇÃO PODCAST “TRANÇANDO HISTÓRIAS”	
HISTÓRIA “TRANÇAS DE KATARINA”		HISTÓRIA “MULHER DE FERRO”	
TEXTO	EFEITOS	TEXTO	EFEITOS
Vinheta	Música “Olôô” cantada pela turma.	Vinheta	Música “Olôô” cantada pela turma.
Apresentação do grupo e da história (nome dos autores e autoras, e da história)	Música de fundo - Instrumental com batuques	Apresentação do grupo e da história (nome dos autores e autoras, e da história)	Música de fundo - Instrumental com batuques
<p>Texto 1 - Katarina era uma linda princesa negra com enormes cabelos negros e crespos. Ela adorava pentear os cabelos e realizar diferentes tipos de tranças no cabelo. A princesa vivia com seus pais, que eram reis de um reino muito distante do continente africano, mas ela era doida para conhecer, principalmente Namíbia, país no sudoeste da África, onde as meninas de lá faziam lindas tranças de diferentes tipos.</p>	Uma música de piano quadrado	<p>Texto 1 - Riri Williams foi morar em Chicago com apenas 3 anos, desde então vive por lá. Os pais dela morreram e ela morava com sua tia paterna, que não gostava muito dela, pois sua pele era pretinha como a noite, isso incomodava sua tia. A mulher se incomodava tanto que deixava a Riri passar fome e sede, deixando ela muito triste e sozinha.</p>	uma música triste (na parte que os pais dela morreram até triste e sozinho)
<p>Texto 2 - Certo dia, Katarina estava penteando os cabelos para fazer tranças, até que seus pais disseram que iriam conhecer África e gostaram muito da ideia. Foram para tão esperada viagem e a Katarina conheceu as crianças e o lugar, ficou encantada. A linda princesa decidiu que iria morar lá, os pais estranharam mas aceitaram a sua decisão.</p>	Um Barulho de vento “Ojogom” - som de aviso clac-clac	<p>Texto 2 - Teve um dia que a tia dela decidiu realizar uma festa e a deixou de fora da comemoração. Foi o momento que a Riri pensou em fugir daquela situação, entrou em quarto com coisas guardadas procurando objetos que a ajudassem na fuga. Foi nesse momento que ela encontrou uma caixa com várias ferramentas, acessórios e pedaços de ferro. Ela teve uma grande ideia: construir uma armadura!</p>	uma música de ação (na parte que ela encontrou a caixa de ferramentas)
<p>Texto 3 - Katarina aprendeu as tranças das mulheres que viviam lá e ensinou as que sabia, ajudando as mulheres com suas longas tranças. Todos admiravam as tranças de Katarina.</p>	Um Barulho de uma árvore Malhando	<p>Texto 3 - Ela demorou alguns anos para construir a armadura, mas ela era uma menina muito inteligente e sábia, logo a armadura estava pronta. A armadura tinha as cores: vermelho, amarelo e preto. Ela conseguiu as cores com frutas vermelhas e alguns lápis de cor amarelo e carvão.</p>	uma música que lembra o tempo
<p>Texto 4 - Os pais dela também acompanharam Katarina e eles amaram o lugar, ajudando as mulheres a se sentirem mais lindas ainda com as tranças enfeitadas com ouro. Katarina fez amigos, viajou por todo continente africano e foi coroada como a melhor princesa do reino.</p>	Estoudo palmo e quitando MII	<p>Texto 4 - Um dia sua tia foi ver o que ela estava fazendo e encontrou sua grande armadura. A mulher malvada decidiu que ia vender a Riri para se livrar da situação. Mas a Riri acabou ouvindo os berros da tia e a menina resolveu que estava na hora de ir embora. Na calada da noite, ela pegou sua armadura e uma luz forte encheu por todo o cômodo.</p>	uma música de suspense (na parte que a tia decidiu vender a Riri para se livrar da situação)

Figura 23: Modelos dos roteiros usados  
Fonte: a autora (2022)

Os roteiros de edição (Figura 23) foram cruciais para que os alunos tivessem participação de forma integral no processo de criação, construção e produção do *podcast*. Já que não tínhamos os equipamentos necessários que fizessem esse processo de forma direto, construímos esses roteiros que delinearam como as edições deveriam ser feitas, além de que foi um processo de rememoração das histórias, dialogando sobre elas, quais impactos cada parte causavam e organizando os sons de efeitos, as músicas de fundo e etc. Assim finalizamos nosso roteiro de edição. Assim esses roteiros foram enviados para um colega muito querido, Erik Ely, que é um homem negro, realizador audiovisual, bacharel em Cinema e Audiovisual pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) e mestrando em Performances Culturais pela Universidade Federal de Goiás (UFG), ele realiza estudos sobre masculinidades negras no cinema brasileiro. Ele realizou a concretização das edições de acordo com que cada grupo delineou em seus roteiros. Assim foram finalizados os episódios que compuseram o *Podcast* Trançando Histórias.

### 3.2.9 *Encontro 10: afetos em movimento*

Depois de nove encontros, com as histórias gravadas e previamente editadas, começamos a nos organizar para o último encontro, no dia treze de dezembro, em que tínhamos combinado que a turma faria a socialização das histórias criadas por eles. Eu, Cecília, Nathália e Júlia nos encontramos previamente, organizamos os materiais necessários, produzimos os lanches a serem compartilhados e construímos lembranças para que as alunas e alunos pudessem sempre rememorar o nosso encontro. A professora Cleidna, orientadora deste trabalho, também esteve presente e enriqueceu nosso encontro. Ao chegar na sala de aula, a turma estava muito ansiosa e enérgica, felizes com a finalização, com tudo que construíram, mas ao mesmo tempo triste pois era um momento, também, de despedida, porém essa despedida seria somente no presencial, pois, como conversamos, os nossos encontros nos marcaram para uma vida toda.

Organizamos um espaço aconchegante e alegre, com livros, instrumentos, imagens, tecidos coloridos, mesas com lembranças e lanches; além de muito carinho e afeto, as crianças sempre demonstraram atitudes de afetividade, mas que nesse dia se intensificou, foram abraços, palavras de carinho e olhares de admiração. Outro detalhe importante, é a estética das estudantes nesse dia, a maioria com tranças coloridas, cabelos crespos soltos, trançados e armados; uma realidade diferente de quando chegamos, onde os cabelos estavam sempre presos e alisados. Logo após organizarmos o espaço, começamos o ciclo de apresentações das histórias com uma história, contando o final do cordel “Aqualtune”, como prometido anteriormente.

Após ouvirmos o final da história dessa grande liderança, os grupos começaram a socializar as histórias, puderam ouvir suas vozes nas histórias e rememorar todo o processo de construção e criatividade que realizaram até aquele momento. A maioria dos grupos ficaram envergonhadas de apresentar na frente de todos, o que é normal já que eles não têm esse hábito, como a professora comentou, porém disseram ter gostado muito de construir um *podcast*, mas que a parte mais difícil foi a gravação, pois, de acordo com os grupos, tinha que ter muita atenção para não errar, saber o jeito certo de dizer as palavras e segurar a vontade de rir. No entanto, chegou o momento da despedida:

Figura 24: Confraternização e resultados das intervenções



Fonte: a autora (2022)

Após a socialização das histórias, partimos para a entrega das lembranças e lanche compartilhado, como visto na Figura 24. Foi um momento extremamente prazeroso, de diálogo com a turma, de afeto e de registros. Ficamos muito tristes com a nossa despedida, mas foi uma despedida muito alegre também, com muito choro, mas com muita alegria. Foi um processo muito bonito que construiu raízes fortes nas memórias de cada um e cada uma.

Figura 25: Trocas e afetividades na aprendizagem



Fonte: a autora (2022)

As trocas realizadas nesses nove encontros, afetiva e cognitivamente foram muito prazerosas. As experiências da contação de histórias, das conversas de roda, que outrora faziam parte do cotidiano das crianças, hoje, envoltos em tantas tecnologias, ressurgiram de prazerosa e produtiva, para elas, para a comunidade escolar que ora ou outra passava pela sala e pelas docentes que assistiram e participaram.

A relação do eu-sociedade, do corpo negro com um mundo hierarquizado pela branquitude, da compreensão de que os valores impostos (beleza, estilo, padrão) não são inatos, mas justamente negados, usados como formas de inferiorizar pessoas, fazer com que as mesmas se sintam impróprias, erradas, “despadronizadas”, apenas alimentam a aversão dessas crianças negras às suas identidades, aos seus fenótipos e às suas origens, como quando acham ruim serem chamados de quilombolas.

Essa experiência, conciliando literatura afrocentrada a partir da escrevivências se mostrou, até o momento, uma didática possível, uma possibilidade necessária a ser trabalhada por outros docentes. Esses estudantes devem ter suas identidades positivadas, suas autoestimas elevadas para serem capazes de responder, ativamente, a qualquer ataque aos seus direitos, a ocupar todos os espaços que lhe convier e a ter escolha (como ser, que religião seguir, que roupa usar, que lugar frequentar, para onde viajar, que profissão seguir, etc.). A educação que não tenha como propósito a emancipação e a garantia de acesso à cidadania, é apenas reprodutora do sistema que oprime e segrega. O projeto societário do qual parte esse trabalho é da contra hegemonia, é da liberdade, da democracia e, sobretudo, é antirracista.

## Considerações Finais

A introdução deste trabalho partiu da seguinte questão: por que uma educação antirracista? As respostas emergem, borbulhantes, vociferadas, de vivências marcadas pela violência física, histórica e simbólica. A África e a África diaspórica são sinônimos de resistência, de cultura, riqueza; povo que sofreu as marcas da escravidão até o século XIX, mas que reverberam, até os dias atuais, mascarados pela democracia racial. Nossas mulheres, como ressalta Angela Davis, atravessadas por tripla violência: de classe, de gênero e raça. Racializaram e marginalizaram cada aspecto de nossos corpos, culturas, o que fazemos ou deixamos de fazer. Cercearam nossos espaços, mas semeamos luta da margem ao centro. Assim o foi com o Movimento Negro do século XX, com o Feminismo Negro, adiante, os movimentos estudantis e as várias marchas e ativismos.

A pseudo superioridade branca ocidental é refutada por nossa presença na ciência, na música, nos esportes, nas artes em geral, nos cargos políticos (como Margareths, Silvios, Anielles, ou imortalizadas como Marielles), nas novelas e filmes de heróis, e, principalmente no Brasil, na Literatura. É nesta que o povo negro deixará e deixa marcas insubstituíveis de Castro Alves e Machado de Assis a Carolina de Jesus e Conceição Evaristo e vários outros e outras, que ainda surgem, espalhando sua negritude em versos, em refrões, em repente, em cordel ou batalhas de rimas. Ou seja: nunca faltou competência, mas oportunidade e disso que a educação antirracista trata.

O fato é que negros e negras estão lutando e conquistando espaços (mesmo que a Constituição garanta já serem seus). Da margem ao centro: da evasão escolar pelo trabalho informal, às entradas nas universidades. As mães também choram por felicidade em ver seus filhos e filhas sobrevivendo à sociedade e ao Estado rumo a um futuro melhor que o delas até então. Da margem ao centro: quanto mais incentivados, quanto mais políticas educacionais para a efetivação, com qualidade, da Lei 10.639/2003 e para inclusão e permanência dessas crianças, adolescentes, mais pretos e pretas terão ensino superior, mestrados e doutorados, qualificações profissionais e sairão das condições de subemprego que lhes foram impostas. Da margem ao centro: cada dia há mais pessoas pretas assumindo o centro do diálogo, debatendo, propondo, denunciando.

Para além da representatividade, tão comentada, o sucesso de pessoas negras empodera e promove aumento da autoestima das crianças. Trazendo essas sensações para a educação básica, como na intervenção apresentada, observa-se uma espécie de reencontro deles e delas

com suas identidades, com suas histórias; se veem, de fato, no que leram e debateram. Por isso, uma pedagogia engajada e decolonial é fundamental para uma educação antirracista. Isso implica em adotar abordagens de ensino que valorizem as experiências dos estudantes negros, permitindo que eles se vejam representados nas narrativas acadêmicas. Também envolve desafiar narrativas hegemônicas e explorar formas de conhecimento não eurocêntricas. Os educadores devem adotar uma abordagem crítica e reflexiva em suas práticas pedagógicas. Diante desse contexto, decolonizar os currículos de faz urgente, colonialidade ainda se faz presente nas estruturas de ensino, perpetuando visões eurocêntricas e apagando contribuições valiosas das culturas africanas e afrodiáspóricas. Para alcançar uma educação antirracista, é preciso reexaminar o que ensinamos e como ensinamos. A inclusão de conteúdos que reflitam a diversidade étnico-racial, a história e a cultura afro-brasileira é crucial. Isso não deve se limitar apenas ao Mês da Consciência Negra, mas deve ser integrado em todos os aspectos do currículo.

No entanto, a mesma estrutura social, estatal, política e mesmo científica, no Brasil, é obstáculo para essas iniciativas: o cumprimento da legislação supracitada ocorre de forma esporádica, em temas transversais ou reduzidos ao Mês da Consciência Negra ou aos negros apenas enquanto povos escravizados. Esse descaso é reiterado pela falta de políticas educacionais mais efetivas, de gestões escolares mais comprometidas, de mais livros didáticos de conteúdos que elevam, que trabalham o futuro dessas crianças e não somente passado; que quando for trabalhar a história dos mesmos, se volte à ancestralidade, à cultura, à resistência, ao aquilombamentos.

Portanto, se reconhece o porquê de uma educação antirracista, antissistêmica, reativa. Da mesma forma, também se sabe o porquê desse mesmo Estado que oprime e segrega não ser mais competente e esforçado para promover uma educação antirracista. Portanto, é necessário lembrar do Rapper Djonga (Música Hat-Trick, 2019), quando diz que “Então, peguemos de volta o que nos foi tirado. Mano, ou você faz isso, ou seria em vão o que os nossos ancestrais teriam sangrado”. Todavia, não há como esquecer da esperança na educação, enfatizada por Freire e hooks, e que alimenta a luta e o respeito ancestral entoado pelo rapper. Esse trabalho não começou e nem termina aqui, muitas antes de mim precisaram percorrer esse caminho até aqui para que este trabalho fosse possível; e muitas outras virão para que o projeto de uma sociedade antirracista realmente aconteça, por isso a necessidade da realização de projetos comprometidos, contínuos, consistentes e fundamentados. Em resumo, uma educação antirracista requer uma abordagem crítica que abranja desde a revisão do currículo até a formação de professores, a promoção da consciência coletiva e a efetivação das políticas de ações afirmativas.

## Referências

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.
- ALVES, Nilda. PNE, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os cotidianos das escolas: relações possíveis? *In*: DOURADO, Luiz Fernandes; AGUIAR, Márcia Angela (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018, p. 44-48.
- ANDRUETTO, Maria Teresa. **Elogio da dificuldade**: formar um leitor de literatura. A leitura, outra revelação. São Paulo: Sesc-SP, 2017.
- APARECIDA DE GOIÂNIA. **Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Serra das Areias**. Prefeitura de Aparecida de Goiânia, 2022.
- ARAUJO, Débora Oyayomi Cristina de; SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. Diversidade étnico-racial e a produção literária infantil: análise de resultados. *In*: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2011.
- ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011. P. 221-247.
- ARRAES, Jarid. **Heroínas negras brasileiras: em 15 cordéis**. São Paulo: Seguinte, 2017.
- ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricidade**. Tradução de Renato Nogueira. LEAFRO: UFRRJ, 2016.
- ASANTE, Molefi Kete. **Ensaio Filosófico**. Tradução Renato Nogueira Jr. Volume XIV – dezembro/2016.
- BÂ, Amadou Hampaté. A. Tradição Viva. *In*. **História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África**. Editado por Joseph Ki -Zerbo. 2.ed. rev. –Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001902/190249por.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2022.
- BÂ, Amadou Hampaté.. **Amkoullel, o menino fulo**. São Paulo: Palas Athena: Acervo África, 2013.
- BARBOS, Muryatan Santana. Eurocentrismo, História e História da África. **Sankofa. Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana** Nº 1 jun./2008.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. *In*: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.) **Psicologia social do racismo estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. (25-58).
- BRASIL, Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei 1.332, de 14 de junho de 1983**. Dispõe sobre ação compensatória, visando a implementação do princípio da isonomia social do negro, em relação aos demais segmentos étnicos da população brasileira. Brasil: Câmara dos Deputados, 1983.
- BRASIL. **Lei Nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989**. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1989.
- BRASIL. **Lei Nº 3.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996.

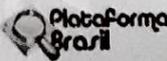
- BRASIL. **Promoção da Igualdade Racial Ações Desenvolvidas em 2003**. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR. 2003. Disponível em: <https://www.mdh.gov.br/biblioteca/igualdade-racial/relatorio-2013-promocao-da-igualdade-racial-2013-acoes-desenvolvidas-em-2003>. Acesso em: set. de 2023.
- 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. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2003.
- BRASIL. CNE/CP. **Resolução 1/2004**. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 03/004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 17 de junho de 2004.
- BRASIL. **Parecer CNE/CEB/2012 - Diretrizes Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 8**, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília: MEC, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- CAFÉ, Ângela B. **Os contadores de histórias na contemporaneidade: da prática à teoria, em busca de princípios e fundamentos**. 2015. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília. Instituto de Artes, Brasília.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. **Vários Escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.
- CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser**. Tese (doutorado) – Feusp, 2005.
- CRESSONI, Fábio Eduardo. Missão, ensino e escravidão: pedagogia jesuítica nas obras de Jorge Benci e Antonil. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH**. São Paulo, julho 2011.
- CUNHA, Maria Zilda da. **Plantar e colher histórias: ressonâncias lúdico-reflexivas de A semente que veio da África**, de Heloísa Pires Lima. São Paulo: Via Atlântica, nº 9, jun./2006.
- DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.
- EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.
- EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Editora Pallas. Rio de Janeiro, 2016.
- EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (Orgs.). **Escrevivência: a escrita de nós - reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.
- EVELLE, Monique. Monique Evelle, voz do feminismo negro, cria rede de formação social de jovens da periferia: 'Ocupar espaços'. **Entrevista concedida a Danutta Rodrigues. Portal Geledés**, 2016. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/monique-velle-cria-rede-de-formacao-social-de-jovens-da-periferia-ocupar-espacos/>. Acesso em: 3 mar. 2023.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Ed. UFBA, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 1ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

- GERBER, Raquel; NASCIMENTO, Beatriz. **Ôrí** [Arquivo de vídeo – documentário]. 1989. Disponível em: <https://negrasoulblog.wordpress.com/2016/08/25/309/>. Acesso em: 7 jul. 2023.
- GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: BRASIL. **Educação Anti-racista**: caminhos abertos pela Lei federal no 10.639/03. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005.
- GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.
- GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, 2020.
- GONZALEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. *In*: Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs, 1982.
- GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.
- HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1987. Disponível em: [https://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfindmkaj/https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4205934/mod\\_resource/content/1/%5BAula%209\\_Complementar%5D%20HAGUETTE%2C%20M.%20Pesquisa-a%20C3%A7%C3%A3o%20e%20pesquisa%20participante.pdf](https://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfindmkaj/https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4205934/mod_resource/content/1/%5BAula%209_Complementar%5D%20HAGUETTE%2C%20M.%20Pesquisa-a%20C3%A7%C3%A3o%20e%20pesquisa%20participante.pdf). Acesso em: 3 mar. 2023.
- HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidade e mediações culturais. Trad. Adelaide La Guardia Resende (*et al*), Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.
- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
- HOOKS, bell. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**. Tradução de Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) Contínua**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.
- KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação - episódios de racismo cotidiano**. Tradução: Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cabogó, 2019.
- MARTINS, Thaisa Silva. **ESCREVIVÊNCIA - A escrita das mulheres negras: reflexões preliminares. Simpósio Temático nº ST 43: Escrivivências e Memória: a produção artística feminina como forma de conhecimento marginal e construção de memória coletiva**. 2021. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/desfazendo-genero/2021/TRABALHO\\_COMPLETO\\_EV168\\_MD\\_SA\\_ID\\_10122021000136.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/desfazendo-genero/2021/TRABALHO_COMPLETO_EV168_MD_SA_ID_10122021000136.pdf). Acesso em: 3 mar. 2023.
- MARIGOLO, Cátia Cristina Bocaiuva. **Ponciá Vicêncio e Becos da Memória de Conceição Evaristo**: construindo histórias por meio de retalhos de memórias. Tese (Doutorado) – Araraquara: São Paulo, 2014.
- MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. *In*: LANDER, Edgardo (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005, p. 71-103.
- MOURA, Beatriz Martins; BRITO, Ciro de Souza. Por que injúria racial não é somente um crime contra a honra? **Portal Geledés**, 2023. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/por-que-injuria-racial-nao-e-somente-um-crime-contra-a-honra/>. Acesso em: 3 mar. 2023.

- MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. 2000. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo\\_escola.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf)> Acesso em: nov. de 2019.
- MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- NASCIMENTO, Abdias. *In: CAVALCANTI, Pedro Celso Uchôa; RAMOS, Jovelino. **Memórias do Exílio: Brasil 1964- 19??**. Editora Livramento. 1976, p. 23-52.*
- NASCIMENTO, Alexandre do. **Ações Afirmativas: da luta do Movimentos Social Negro às políticas concretas**. Rio de Janeiro: CEAP, 2006.
- NASCIMENTO, Beatriz. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. *In: NASCIMENTO, Abdias (org.). Curso "Conscientização da cultura afro-brasileira". Afrodiaspórica 5 e 6 - **Revista do mundo negro. Ipeafro**, PUC - SP, Ano 3, n. 6 e 7, 1985.*
- NASCIMENTO, Beatriz. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. *In: RATTS, Alex. **Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento**. SP: Instituto Kuanza, 2006, p. 117-125.*
- NJERI, Aza. **Tradição oral e contação de histórias feat Nathalia Grilo**. *Youtube: Canal Aza Njeri*. 2020. *Online*. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=UHGI-\\_MzRTk](https://www.youtube.com/watch?v=UHGI-_MzRTk). Acesso em: 03 fev. 2023.
- OLIVEIRA, Eduardo David de. Filosofia da ancestralidade como filosofia africana: Educação e cultura afro-brasileira. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 18: maio-out/2012.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. O que é uma pedagogia decolonial? *In: LIMA, Adriane Raquel Santana; DIAS, Alder de Sousa; AZEVEDO, Ana D'Arc Martins de; NERY, Cristiane do Socorro dos Santos; NETO, João Colares da Mota; GOMES, Raimunda Kelly Silva; NERY, Vitor Sousa Cunha, ABREU, Waldir Ferreira de; OLIVEIRA, Waldma Maíra Menezes de (Orgs.) **Pedagogias Decoloniais na Amazônia: Fundamentos, Pesquisa e Práticas**. Curitiba: Editora CRV, 2021, p. 23 - 34).*
- QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. *In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latino-americanas**, Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.*
- QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. *In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.*
- QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. *In: SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.*
- RAY. **Taylor Rockford**, Universal Pictures, 2004.
- REMENCHE, Maria de Lourdes Rossi; SIPPEL, Juliano. A escrevivência de Conceição Evaristo como reconstrução do tecido da memória brasileira. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, 20(2), 2019.
- ROCHA, Sueli de Oliveira. São outras as nossas princesas. *In: PRADO, Jason (org.). **Princesas Africanas**. Leituras Compartilhadas, 2009, p. 20-30.*
- SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa currículo? *In: SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e Incertezas sobre o currículo**. Penso Editora. 2013, p. 16-35.*
- SANTOS, Joel Rufino dos. **O que é racismo**. São Paulo: Editora Brasiliense. Coleção Primeiros Passos. 15 ed. vol. 7, 1998.
- SANTOS JUNIOR, Renato Nogueira. A Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado. **Revista África e Africanidades** - Ano 3 - n. 11, novembro, 2010.
- SANTOS, Lara Fogaça dos. **Educação antirracista: escolas quilombolas e a educação após a Lei 10.639/03**. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Goiânia: UFG, 2019.

- SCHERMACK, Keila Q. A contação de histórias como arte performática na era digital. **Congresso Internacional de Leitura e Literatura Infantil e Juvenil**, ANAIS. Porto Alegre: PUCRS. 2008. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/anais/IIICILLIJ/Trabalhos/Trabalhos/S10/keilaschermack.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2023.
- SEDUC/GO - Secretaria de Estadual de Educação de Goiás. **Currículo Goiano**, SEDUC/Goiânia - GO, 2022.
- SIGMUND, Freud. **A interpretação dos sonhos**. 2ª edição, volume I, *LeBooks*, 1930.
- SILVA, Beatriz de Andrade. **Tranças, ancestralidade e símbolo de resistência**. Eu sem Fronteiras, 2022. Disponível em: <https://www.eusemfronteiras.com.br/trancas-ancestralidade-e-simbolo-de-resistencia/>. Acesso em: 3 mar. 2023.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Pode a educação prevenir o Racismo e a Intolerância? *In: SABOIA, Gilberto Vergne; GUIMARÃES, Samuel Pinheiro (Orgs.). Seminários Regionais Preparatórios para Conferência Mundial Contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata*. Anais: Ministério da Justiça, 2001, p.103 - 122.
- SOUZA, Neuza Santos. **Tornar-se negro: vicissitudes das identidades do negro em ascensão social** - Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.
- THIOLLENT, M. J. M.; COLETTE, M. M. Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, v. 36, n. 2, p. 207-216, 2014.
- TIGRE, Andréa Bastos; PERES, Rossely. O sonho de ser princesa. *In: PRADO, Jason (org.). Princesas Africanas*. Leituras Compartilhadas, 2009, p. 15-16.
- TRINDADAE, Azoilda Loretto. Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil. **TV Escola: Salto para o Futuro**, 2008, p.30-36.
- TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <https://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfindmkaj/https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQyyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 mar. 2023.
- VYGOTSKY, L.S. **A formação Social da Mente: O desenvolvimento dos processos Psicológicos Superiores**. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

## Apêndice A – Termo de Compromisso com a Resolução CNS 466/12

 MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS	
1. Projeto de Pesquisa: EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: AÇÕES PEDAGÓGICAS EM ESCOLAS QUILOMBOLAS DE APARECIDA DE GOI NIAA PARTIR DA LEI 10.639/03	
2. Número de Participantes da Pesquisa: 35	
3. Área Temática: <i>Ciências Humanas (Educação Antirracista)</i>	
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas, Grande Área 8. Linguística, Letras e Artes	
<b>PESQUISADOR RESPONSÁVEL</b>	
5. Nome: LARA FOGACA DOS SANTOS	
6. CPF: 018.041.651-07	7. Endereço (Rua, n.º): Rua Anapolis Centro Qd. 7 Lt. 3A GUAPO GOIAS 75350000
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 62996989514
10. Outro Telefone:	11. Email: larafogaca94@gmail.com
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>	
Data: <u>02 / 12 / 2021</u>	 Assinatura
<b>INSTITUIÇÃO PROPONENTE</b>	
12. Nome: Universidade Federal de Goiás - UFG	13. CNPJ:
14. Unidade/Orgão: CEPAE / UFG	
15. Telefone: (62) 3521-1023	16. Outro Telefone:
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>	
Responsável: _____	CPF: _____
Cargo/Função: _____	
Data: ____ / ____ / ____	_____ Assinatura
<b>PATROCINADOR PRINCIPAL</b>	
Não se aplica.	

## Apêndice B – Termo de Anuência da Instituição

### ESCOLA MUNICIPAL SERRA DAS AREIAS

### TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

A *Escola Municipal Serra das Areias* está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado *EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: AÇÕES PEDAGÓGICAS EM ESCOLAS QUILOMBOLAS DE APARECIDA DE GOIÂNIA A PARTIR DA LEI 10.639/03*, coordenado pelo(a) pesquisador(a) *Lara Fogaça dos Santos*, desenvolvido em conjunto com o pesquisador orientador *Cleidna Aparecida Lima* na **Universidade Federal de Goiás**.

A *Escola Municipal Serra das Areias* assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados durante os meses de fevereiro de 2022 até novembro de 2022.

Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso do(a) pesquisador(a) responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados.

Goiânia, 09 de dezembro de 2021

---

**Assinatura/Carimbo do responsável pela instituição pesquisada**

Escola Municipal Serra das Areias  
Aparecida de Goiânia - GO.

## Apêndice C – Termo de Compromisso



### TERMO DE COMPROMISSO

Declaro que cumprirei os requisitos da *Resolução CNS n.º 466/12* e/ou da *Resolução CNS n.º 510/16*, bem com suas complementares, como pesquisador(a) responsável e/ou pesquisador participante do projeto intitulado “EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: AÇÕES PEDAGÓGICAS EM ESCOLAS QUILOMBOLAS DE APARECIDA DE GOIÂNIAA PARTIR DA LEI 10.639/03”. Comprometo-me a utilizar os materiais e os dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo da pesquisa acima referido e, ainda, a publicar os resultados, sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto, considerando a relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração de todos os interesses envolvidos.

Data: 19/11/2021

Nome do(a) Pesquisador(a)	Assinatura Manuscrita ou Digital
1. Lara Fogaça dos Santos	<input type="text"/>
2. Clêidna Aparecida de Lima	<input type="text"/>
3. Maria Alice de Souza Carvalho Rocha	<input type="text"/>

*Comitê de Ética em Pesquisa/CEP*

Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação/PRPI-UFG

Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2, Sala 110 – Agência UFG de Inovação

CEP-74001-970 - Goiânia-GO - Fones: 0 XX62 3521-1215/3521-2045

Homepage: <http://cep.prpi.ufg.br> e-mail: [cep.prpi@ufg.br](mailto:cep.prpi@ufg.br)

## Apêndice D – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE



### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada “Educação antirracista: Ações pedagógicas em escolas quilombolas de Aparecida de Goiânia a partir da Lei 10.369/03”. Meu nome é Lara Fogaça dos Santos, sou o (a) pesquisador (a) responsável e minha área de atuação é Ensino na Educação Básica. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra ficará comigo. Esclareço que em caso de recusa na participação, em qualquer etapa da pesquisa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelo (a) pesquisador (a) responsável, via e-mail [larafoaca94@gmail.com](mailto:larafoaca94@gmail.com) e, através do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): (62) 99698-9514 ou (62) 99212-5524, inclusive com possibilidade de ligação a cobrar. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215, que é a instância responsável por dirimir as dúvidas relacionadas ao caráter ético da pesquisa. O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (CEP-UFG) é independente, com função pública, de caráter consultivo, educativo e deliberativo, criado para proteger o bem-estar dos/das participantes da pesquisa, em sua integridade e dignidade, visando contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos vigentes.

A presente pesquisa tem como objetivo geral discutir e propor ações pedagógicas para a inserção do debate racial, por meio da contação de histórias via podcast, aos alunos e professores da Escola Municipal Serra das Areias em Aparecida de Goiânia/GO. . Você participará da construção de algumas atividades envolvendo rodas de conversas, oficinas e entrevistas sobre educação antirracista e literatura infantil, e para isso deverá reservar entre seis momentos (duração de uma hora e meia cada) em um período de quatro meses de desenvolvimento do projeto . Você tem direito ao ressarcimento das despesas decorrentes da cooperação com a pesquisa, inclusive transporte e alimentação, se for o caso.

Em caso de danos, você tem o direito de pleitear indenização, conforme previsto em Lei.

Se você não quiser que seu nome seja divulgado, está garantido o sigilo que assegure a privacidade e o anonimato. As informações desta pesquisa são confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas. Os riscos que poderão surgir durante a pesquisa será a dificuldade em reservar um tempo de elaboração das práticas, cansaço para executar as atividades propostas pela pesquisa, constrangimento e riscos emocionais, como os potenciais, individuais ou coletivos. É considerado normal que alguns tenham dor de cabeça ou até mesmo sono em alguns momentos da pesquisa. Não obstante, as emoções dos educandos são muito importantes para o desenvolvimento, os temas dos debates podem provocar irritação neles. Comprometendo-se com o máximo de benefícios quanto às reflexões sobre diferentes práticas pedagógicas, o que possibilita agregar na sua prática profissional.



Durante todo o período da pesquisa e na divulgação dos resultados, sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de alguma forma, identificá-lo, será mantido em sigilo. Todo material ficará sob minha guarda por um período mínimo de cinco anos. Para condução da coleta é necessário o seu consentimento faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão.

Será necessário a utilização de um gravador (somente para casos em que for necessário)

- ( ) **Permito** a utilização de gravador durante as atividades e entrevista.  
 ( ) **Não permito** a utilização de gravador durante as atividades e entrevista.

As gravações serão utilizadas na transcrição e análise dos dados, sendo resguardado o seu direito de ler e aprovar as transcrições.

Pode haver necessidade de utilizarmos sua voz em publicações. Faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- ( ) **Autorizo** o uso de minha voz em publicações.  
 ( ) **Não autorizo** o uso de minha voz em publicações.

Pode haver também a necessidade de utilizarmos sua opinião em publicações, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- ( ) **Permito** a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.  
 ( ) **Não permito** a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.

Pode haver também, a necessidade de utilizarmos sua imagem em publicações, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- ( ) **Permito** a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa.  
 ( ) **Não Permito** a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa.

## 1.2 Consentimento da Participação da Pessoa como Sujeito da Pesquisa:

Eu, ....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “Educação antirracista: Ações pedagógicas em escolas quilombolas de Aparecida de Goiânia a partir da Lei 10.369/03”. Informo ter ..... anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) responsável **Lara**



**Fogaça dos Santos** sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, ..... de ..... de .....

---

Assinatura por extenso do(a) participante

---

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

## Apêndice E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - UFG  
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO - CEPAE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA - PPGEEB

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: AÇÕES PEDAGÓGICAS EM ESCOLAS QUILOMBOLAS DE APARECIDA DE GOIÂNIA A PARTIR DA LEI 10.639/03. Meu nome é Lara Fogaça dos Santos, sou o (a) pesquisadora responsável e minha área de atuação é ensino na educação básica. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra ficará comigo. Esclareço que em caso de recusa na participação, em qualquer etapa da pesquisa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelo (a) pesquisador (a) responsável, via e-mail [larafoaca94@gmail.com](mailto:larafoaca94@gmail.com) e, através do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): (62) 99698-9514, inclusive com possibilidade de ligação a cobrar. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215, que a instância responsável por dirimir as dúvidas relacionadas ao caráter ético da pesquisa. O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (CEP-UFG) é independente, com função pública, de caráter consultivo, educativo e deliberativo, criado para proteger o bem-estar dos/das participantes da pesquisa, em sua integridade e dignidade, visando contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos vigentes.

A presente pesquisa tem como objetivo geral discutir e propor ações pedagógicas para a inserção do debate racial, por meio da contação de histórias via podcast, aos alunos e professores da Escola Municipal Serra das Areias em Aparecida de Goiânia/GO. Você participará da construção de algumas atividades envolvendo rodas de conversas, oficinas e entrevistas sobre educação antirracista e literatura infantil, e para isso deverá reservar entre seis momentos (duração de uma hora e meia cada) em um período de quatro meses de desenvolvimento do projeto. Você tem direito ao ressarcimento das despesas decorrentes da cooperação com a pesquisa, inclusive transporte e alimentação, se for o caso. Em caso de danos, você tem o direito de pleitear indenização, conforme previsto em Lei.

Se você não quiser que seu nome seja divulgado, está garantido o sigilo que assegure a privacidade e o anonimato. As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas. Expor os riscos mínimos conhecidos, tais como o cansaço e tempo com as demandas para executar as atividades propostas pela pesquisa, constrangimento e riscos emocionais, como os potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios de contribuir com o processo de formação dos alunos e professores, assim construir novas possibilidades com as discussões raciais mediado pela literatura e o mínimo de danos e riscos, e ainda, citar de que forma será feito o acompanhamento e encaminhamento na ocorrência de algum risco.

Durante todo o período da pesquisa e na divulgação dos resultados, sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de alguma forma, identificar-lhe, será mantido em sigilo. Todo material ficará sob minha guarda por um período mínimo de cinco anos. Para condução da entrevista é necessário o seu

Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação/UFG  
Fone:(62)3521-1104

Av. Esperança - Campus Universitário, Goiânia - GO, 74690-900

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - UFG  
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO - CEPAE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA - PPGEEB

consentimento para utilização de um gravador , faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- ( ) **Permito** a utilização de gravador durante as atividades e entrevista.  
( ) **Não permito** a utilização de gravador durante as atividades e entrevista.

As gravações serão utilizadas na transcrição e análise dos dados, sendo resguardado o seu direito de ler e aprovar as transcrições. Pode haver necessidade de utilizarmos sua voz em publicações. Faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- ( ) **Autorizo** o uso de minha voz em publicações.  
( ) **Não autorizo** o uso de minha voz em publicações.

Pode haver também a necessidade de utilizarmos sua opinião em publicações, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- ( ) **Permito** a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.  
( ) **Não permito** a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.

Pode haver também a necessidade de utilizarmos sua imagem em publicações, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- ( ) **Permito** a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa.  
( ) **Não Permito** a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa.

Pode haver necessidade de dados coletados em pesquisas futuras, desde que seja feita nova avaliação pelo CEP/UFG. Assim, solicito a sua autorização, validando a sua decisão com uma rubrica entre os parênteses abaixo:

- ( ) **Permito** a utilizar esses dados para pesquisas futuras.  
( ) **Não Permito** a utilizar esses dados para pesquisas futuras.

Declaro que os resultados da pesquisa serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não.

### 1.2 Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu, ....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: AÇÕES PEDAGÓGICAS EM ESCOLAS QUILOMBOLAS DE APARECIDA DE GOIÂNIA A PARTIR DA LEI 10.639/03”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - UFG  
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO - CEPAE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA - PPGEEB

pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) responsável **Lara Fogaça dos Santos** sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, ..... de ..... de .....

---

Assinatura por extenso do(a) participante

---

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

## Apêndice F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido -TCLE (Pais/Responsáveis)



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE - Pais/Responsáveis

Você na qualidade de responsável por ....., está sendo convidado (a) a consentir que o(a) menor participe, como voluntário (a), da pesquisa intitulada “Educação antirracista: Ações pedagógicas em escolas quilombolas de Aparecida de Goiânia a partir da Lei 10.369/03”. Meu nome é Lara Fogaça dos Santos sou o(a) pesquisador (a) responsável pelo projeto, e minha área de atuação é Ensino na Educação Básica. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você consentir na participação do menor sob sua responsabilidade neste estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra ficará comigo. Esclareço que em caso de recusa na participação, não haverá penalização para nenhuma das partes. Mas se houver aceite, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail [larafofoga94@gmail.com](mailto:larafofoga94@gmail.com) ou através de contato telefônico para o número (62) 996989514, inclusive com possibilidade de ligação a cobrar. Ao persistirem as dúvidas sobre os direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Goiás (CEP/UFG) pelo telefone (62)3521-1215, de segunda a sexta-feira, no período matutino. O CEP-UFG é uma entidade independente, de caráter consultivo, educativo e deliberativo, no âmbito de suas atribuições, criado para proteger o bem-estar dos/das participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, visando contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos vigentes.

A presente pesquisa tem como objetivo geral discutir e propor ações pedagógicas para a inserção do debate racial, por meio da contação de histórias via podcast, aos alunos e professores da Escola Municipal Serra das Areias em Aparecida de Goiânia/GO. A participação do menor sob a sua responsabilidade é importante para a realização desta pesquisa que tem o título “Educação antirracista: Ações pedagógicas em escolas



quilombolas de Aparecida de Goiânia a partir da Lei 10.369/03”. Caso o menor se sinta constrangido(a), é garantida a total liberdade de recusar a participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem penalidade alguma.

A participação na pesquisa será voluntária, portanto, não haverá despesas pessoais ou gratificação financeira decorrente da participação, caso haja despesas, elas serão ressarcidas.

Caso ocorra algum dano o direito a pleitear indenização para reparação imediato ou futuro, decorrentes da cooperação com a pesquisa está garantido em Lei.

O sigilo e anonimato da sua autorização e da participação da criança (ou adolescente) na pesquisa será preservada.

A divulgação do nome dele(a) somente acontecerá se for permitida por você, solicito que rubrique no parêntese abaixo a opção de sua preferência:

**Permito** a identificação do menor sob minha responsabilidade nos resultados publicados da pesquisa.

**Não permito** a identificação do menor sob minha responsabilidade nos resultados publicados da pesquisa.

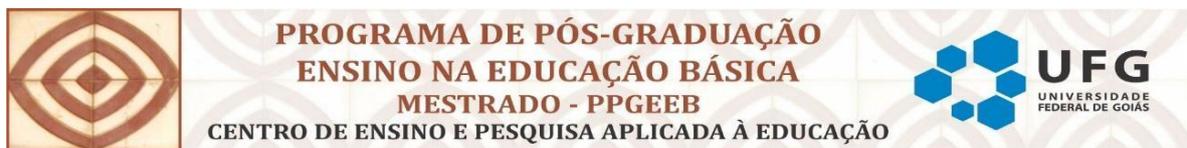
Eu ....., abaixo assinado, autorizo ....., a participar do projeto intitulado “Educação antirracista: Ações pedagógicas em escolas quilombolas de Aparecida de Goiânia a partir da Lei 10.369/03”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que a participação dele (a) nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável Lara Fogaça dos Santos sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, ..... de ..... de .....

Assinatura por extenso do(a) participante

Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação/UFG  
Fone:(62)3521-1104  
Av. Esperança - Campus Universitário, Goiânia - GO, 74690-900

**Apêndice G – Produto Educacional**



**LARA FOGAÇA DOS SANTOS**

***PODCAST:***  
***Trançando Histórias***

**GOIÂNIA**  
**2023**

LARA FOGAÇA DOS SANTOS

***PODCAST:***

**Trançando Histórias**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica como requisito para obtenção para o título de Mestre(a) em Ensino na Educação Básica

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica

Linha de Pesquisa: Práticas escolares e aplicação do conhecimento

Orientadora: Professora Dra. Clêidna Aparecida de Lima

Coorientadora: Professora Dra. Maria Alice de Souza Carvalho Rocha

GOIÂNIA  
2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Santos , Lara Fogaça dos  
Podcast: Trançando Histórias [manuscrito] / Lara Fogaça dos Santos  
. - 2023.  
XXI, 31 f.

Orientador: Profa. Dra. Clêidna Aparecida de Lima ; co orientadora Dra. Maria Alice de Souza Carvalho Rocha .  
Produto Educacional (Stricto Sensu) - Universidade Federal de Goiás, Centro de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (Profissional), Goiânia, 2023.

Bibliografia. Apêndice.  
Inclui lista de figuras.

1. Educação Antirracista. 2. Ensino e Aprendizagem. 3. Podcast. 4. Contação de Histórias. . I. Lima , Clêidna Aparecida de , orient. II. Título.

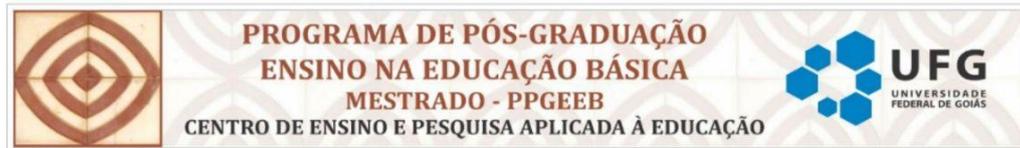
CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO



## ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO E DO PRODUTO EDUCACIONAL

Aos dezesseis dias do mês de agosto do ano 2023, às 14:30 horas, via teleconferência, foi realizada a **Defesa da Dissertação** intitulada **Trançando Histórias por uma educação antirracista: escritórias com podcast em uma escola quilombola de Aparecida de Goiânia**, e do Produto Educacional intitulado **Podcast Trançando Histórias**, pela discente **Lara Fogaça dos Santos**, como pré-requisito para a obtenção do Título de Mestra em Ensino na Educação Básica. Ao término da defesa, a Banca Examinadora considerou a Dissertação e o Produto Educacional apresentados **APROVADOS**.

**Área de Concentração:** Ensino na Educação Básica.

Proclamado o resultado, o(a) Presidente encerrou os trabalhos e assinou a presente ata, juntamente com os membros da Banca Examinadora.

**Profa. Dra. Cleidna Aparecida de Lima (PPGEEB/CEPAE/UFG) – presidente,**

**Profa. Dra. Maria Alice de Sousa Carvalho Rocha (PPGEEB/CEPAE/UFG) – coorientadora,**

**Profa. Dra. Anna Maria Dias Vreeswijk (PPGEEB/CEPAE/UFG) – membro interno,**

**Profa. Dra. Thais Regina de Carvalho (FE/UFG) – membro externo.**

## TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Anna Maria Dias Vreeswijk, Professor do Magistério Superior**, em 16/08/2023, às 16:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cleidna Aparecida De Lima, Usuário Externo**, em 16/08/2023, às 16:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Alice de Sousa Carvalho Rocha, Professor do Magistério Superior**, em 16/08/2023, às 16:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Thais Regina De Carvalho, Professora do Magistério Superior**, em 17/08/2023, às 10:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **3916390** e o código CRC **B98ACEA8**.

## TIPO DE PRODUTO EDUCACIONAL

(De acordo com a Resolução PPGEEB/CEPAE Nº 001/2019)

**Desenvolvimento de produto** (mídias educacionais, tais como: vídeos, simulações, animações, vídeo-aulas, experimentos virtuais, áudios, objetos de aprendizagem, ambientes de aprendizagem, páginas de internet e blogs, jogos educacionais de mesa ou virtuais, e afins;  
**Outros produtos como produções artísticas** (artes cênicas, artes visuais, música, Instrumentos musicais, partituras, maquete, cartas, mapas ou similares), produtos de comunicação e divulgação científica e cultural (artigo em jornal ou revista, programa de rádio ou TV).

**Especificação:** Mídias Educacionais; Programa de áudio.

## DIVULGAÇÃO:

- Filme  
 Hipertexto  
 Impresso  
 Meio digital  
 Meio Magnético  
 Outros. Especificar: \_\_\_\_

## FINALIDADE PRODUTO EDUCACIONAL

Material Paradidático, em formato de programa de áudio, abordando histórias sobre a cultura negra construído por professoras e estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental destinado a professores, estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e comunidade em geral.

## PÚBLICO ALVO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Professores, estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e comunidade em geral.

## IMPACTO DO PRODUTO EDUCACIONAL

### O Produto Educacional apresenta:

- Alto impacto** – Produto gerado no Programa, aplicado e transferido para um sistema, no qual seus resultados, consequências ou benefícios são percebidos pela sociedade.  
 **Médio impacto** – Produto gerado no Programa, aplicado no sistema, mas não foi transferido para algum segmento da sociedade.  
 **Baixo impacto** – Produto gerado apenas no âmbito do Programa e não foi aplicado nem transferido para algum segmento da sociedade.

<b>Área impactada pelo Produto Educacional:</b>
<input type="checkbox"/> Ensino <input checked="" type="checkbox"/> Aprendizagem <input type="checkbox"/> Econômico <input type="checkbox"/> Saúde <input type="checkbox"/> Social <input type="checkbox"/> Ambiental <input type="checkbox"/> Científico
<b>O impacto do Produto Educacional é :</b>
<input checked="" type="checkbox"/> <b>Real</b> - efeito ou benefício que pode ser medido a partir de uma produção que se encontra em uso efetivo pela sociedade ou que foi aplicado no sistema (instituição, escola, rede, etc.). Isso é, serão avaliadas as mudanças diretamente atribuíveis à aplicação do produto com o público-alvo.  <input type="checkbox"/> <b>Potencial</b> - efeito ou benefício de uma produção previsto pelos pesquisadores antes de esta ser efetivamente utilizada pelo público-alvo. É o efeito planejado ou esperado.
<b>O Produto Educacional foi vivenciado</b> (aplicado, testado, desenvolvido, trabalhado) <b>em situação real, seja em ambiente escolar formal ou informal, ou em formação de professores</b> (inicial, continuada, cursos etc.)?
<input checked="" type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
<b>Em caso afirmativo, descreva essa situação:</b>
O produto educacional foi vivenciado com 30 estudantes, no ano de 2022, em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental, na Escola Municipal Serra das Areias, escola em quilombo urbano em Aparecida de Goiânia. A vivência teve duração de 30 horas.

### REPLICABILIDADE ABRANGÊNCIA DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional pode ser repetido, mesmo com adaptações, em diferentes contextos daquele em que o mesmo foi produzido? <input checked="" type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
A abrangência territorial do Produto Educacional, que indica uma definição precisa de sua vocação, é <input type="checkbox"/> Local <input type="checkbox"/> Regional <input checked="" type="checkbox"/> Nacional <input type="checkbox"/> Internacional

### COMPLEXIDADE DO PRODUTO EDUCACIONAL

<b>O Produto Educacional possui:</b>
--------------------------------------

( ) **Alta complexidade** - O produto é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese, apresenta método claro. Explica de forma objetiva a aplicação e análise do produto, há uma reflexão sobre o produto com base nos referenciais teórico e teórico-metodológico, apresenta associação de diferentes tipos de conhecimento e interação de múltiplos atores - segmentos da sociedade, identificável nas etapas/passos e nas soluções geradas associadas ao produto, e existem apontamentos sobre os limites de utilização do produto.

( X ) **Média complexidade** - O produto é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese. Apresenta método claro e explica de forma objetiva a aplicação e análise do produto, resulta da combinação de conhecimentos pré-estabelecidos e estáveis nos diferentes atores - segmentos da sociedade.

( ) **Baixa complexidade** - O produto é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese. Resulta do desenvolvimento baseado em alteração/adaptação de conhecimento existente e estabelecido sem, necessariamente, a participação de diferentes atores - segmentos da sociedade.

( ) **Sem complexidade** - Não existe diversidade de atores - segmentos da sociedade. Não apresenta relações e conhecimentos necessários à elaboração e ao desenvolvimento do produto.

### INOVAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

#### O Produto Educacional possui:

- ( ) **Alto teor inovativo** - desenvolvimento com base em conhecimento inédito.  
 (X) **Médio teor inovativo** - combinação e/ou compilação de conhecimentos pré-estabelecidos.  
 ( ) **Baixo teor inovativo** - adaptação de conhecimento existente.

### FOMENTO

Houve fomento para elaboração ou desenvolvimento do Produto Educacional?

( ) Sim (X) Não

Em caso afirmativo, escolha o tipo de fomento:

- ( ) Programa de Apoio a Produtos e Materiais Educacionais do PPGEEB  
 ( ) Cooperação com outra instituição;  
 ( ) Outro. Especifique: \_\_\_\_\_

### REGISTRO DE PROPRIEDADE INTELECTUAL

Houve registro de depósito de propriedade intelectual?

<input checked="" type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
<p>Em caso afirmativo, escolha o tipo:</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Licença Creative Commons</p> <p><input type="checkbox"/> Domínio de Internet</p> <p><input type="checkbox"/> Patente</p> <p><input type="checkbox"/> Outro. Especifique: _____</p>
<p>Informe o código de registro: <a href="https://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/br/">https://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/br/</a></p>

### **TRANSFERÊNCIA DO PRODUTO EDUCACIONAL**

<p>O Produto Educacional foi transferido e incorporado por outra instituição, organização ou sistema, passando a compor seus recursos didáticos/pedagógicos?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim      <input checked="" type="checkbox"/> Não</p>
<p><b>Em caso afirmativo, descreva essa transferência</b></p>

### **DOCUMENTOS COMPROBATÓRIOS SOBRE A TRANSFERÊNCIA DO PRODUTO EDUCACIONAL**

**(Não houve transferência do Produto Educacional)**

### **DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA DO PRODUTO EDUCACIONAL**

**(Não houve divulgação do Produto Educacional)**

<p>O Produto Educacional foi apresentado (relato de experiência, comunicação científica, palestra, mesa redonda, etc.) ou ministrado em forma de oficina, mini-curso, cursos de extensão ou de qualificação etc. em eventos acadêmicos, científicos ou outros?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim      <input checked="" type="checkbox"/> Não</p>
<p>Em caso afirmativo, descreva o evento e a forma de apresentação:</p>
<p>O Produto Educacional foi publicado em periódicos científicos, anais de evento, livros, capítulos de livros, jornais ou revistas?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim      <input checked="" type="checkbox"/> Não</p>
<p>Em caso afirmativo, escreva a referência completa de cada publicação:</p>

### REGISTRO(S) E DISPONIBILIZAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Produto Educacional Registrado na Plataforma **EduCAPES** com acesso disponível no link:  
<http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/734797>

Produto Educacional disponível, como apêndice da Dissertação de Mestrado do qual é fruto, na **Biblioteca de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Goiás (UFG)** (<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/>).

(ATENÇÃO: apague essa informação sobre a Biblioteca caso você tenha marcado “NÃO” no TECA)

Outras formas de acesso:

YouTube: <https://www.youtube.com/@trancandohistorias8098>

Spotify: <https://open.spotify.com/show/2uoBoPUBqEJDJCBP51sHqd>

Instagram: <https://www.instagram.com/trancando.historias/>

SANTOS, Lara Fogaça dos. **Podcast: Trançando Histórias**. 2023. 31f. Produto Educacional relativo à Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO.

## RESUMO

Este Produto Educacional em forma de programa de áudio apresenta, por meio de narrativas, os resultados de práticas que possibilitem a efetivação de uma educação antirracista, desenvolvida durante o Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu do CEPAE/UFG, entre os anos de 2021 a 2023, cujo produto final é a dissertação “Trançando Histórias por uma educação antirracista: escrevivências com podcast em uma escola quilombola de Aparecida de Goiânia”. Dessa forma, são escolhidas, construídas, narradas histórias pelo formato de programa de áudio, o *podcast*, sobre a cultura negra, realizando uma reflexão profunda sobre as estruturas raciais compostas na sociedade brasileira. Foram realizados dez encontros na Escola Municipal Serra das Areias, em que pudessem ocorrer a aplicação do produto educacional e, também, sua construção. Esses encontros foram inspirados, principalmente, nos estudos de hooks (2013, 2017), Evaristo (2019), Freire (1967), Gomes (2013), Kilomba (2019), Bâ (2010). A coleta de dados ocorreu por meio da observação participante, das descrições e reflexões do diário de campo, das produções escritas dos alunos em relação às atividades aplicadas e recolhidas durante a intervenção e de áudios gravados de todas as aulas, no decorrer de um trimestre. Para a intervenção pedagógica, foi elaborado um plano de ação planejando os 10 encontros, de 2 horas cada, realizando a construção do *podcast*, com a escrita das histórias, gravação, edição e ilustração. Foram abordadas histórias como “As tranças de Bintou” de Sylviane Anna Diouf, “Aqaltune” do livro “Histórias Negras Brasileiras” de Jarid Arraes e “Cabelo de Lêlé” de Valéria Belém.

**Palavras-Chave:** Educação Antirracista. Ensino e Aprendizagem. *Podcast*. Contação de Histórias.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1: Dimensões do racismo .....01

Figura 2 : Plataformas em que Podcast Trançando Histórias está disponível.....26

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b> .....	13
<b>1 O <i>podcast</i> na sala de aula</b> .....	15
<b>2 Planejamento e construção do <i>Podcast</i></b> .....	17
<b>2.1 Plano de ação</b> .....	17
<b>3 Acesso ao <i>Podcast</i> Trançando Histórias</b> .....	23
<b>Considerações Finais</b> .....	24
<b>Referências</b> .....	25
<b>Apêndice A – Depoimentos da professora e das colaboradoras (Julia, Nati, Julia e Cecilia)</b> .....	26

## Introdução

Duas pedagogas, mulheres, negras, engajadas no movimento negro lutando para uma sociedade sem racismo, se viram no ano de 2020 em meio a pandemia da COVID-19, cerceadas em suas casas, necessitando se ajustar às condições que o isolamento permitia. Mesmo com as condições dolorosas que a pandemia casou de medo, insegurança e afastamento social, essas duas mulheres não perderam a vontade de continuar lutando por condições melhores pela população negra, que na pandemia se agravaram, com as desigualdades socioeconômicas, acesso limitados as políticas públicas, além de que foi indicado que a população negra apresentou taxas de infecção e mortalidade por COVID-19 desproporcionalmente mais altas em comparação com outros grupos étnico-raciais, “evidenciou-se que o número de casos confirmados com estratificação da raça/cor ignorada totalizava 51,3% (60.382) do total de 117.598 casos confirmados.” (2020, p.229)

Esses agravamentos são reflexos de uma sociedade estruturalmente racista, que compõe todos os campos e áreas da sociedade, desde os primeiros ensinamentos. O racismo está para além de algumas atitudes, mas sim enraizado na nossa forma de ser, aprender e relacionar, construindo um ciclo de desigualdades e discriminações. Há um esquema que desenha de forma assertiva essa estrutura, baseado no modelo de Camara Phyllis Jones (2002). Segue figura,

Figura 1 – Dimensões do racismo



Fonte: Adaptado do modelo proposto por Jones (2002)

Como Silvio Almeida (2018) define, o racismo é uma construção social e sistêmica, que permeia todas as esferas da vida, desde a educação até o mercado de trabalho, afetando negativamente a vida da população negra. Assim torna-se possível analisar as formas sutis e veladas de racismo presentes nas instituições e nas relações interpessoais, evidenciando como essas estruturas mantêm a opressão racial.

Diante do exposto, essas duas mulheres negras e professoras, foram encontrando ferramentas para continuar mobilizando uma educação antirracista, assim possibilitando que essas estruturas sejam dissipadas. Nesse interim, a autora que aqui escreve participou de uma disciplina sobre contação de histórias, para finalizar a graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás, já que o ato de contar histórias por muito tempo, até hoje, permeia a vida da então pesquisadora, possibilitando que a reconhecesse como uma parte de uma identidade. A disciplina acontecendo nesse contexto pandêmico, necessitou de que fosse no formato remoto, via Meet Google. Por conseguinte, na primeira aula da referida disciplina, os estudantes foram desafiados a fechar as câmeras e cada um precisou contar uma história qualquer, sobre sua vida, uma que conhecia ou inventada. Assim foi criado um momento de experiência único, em que todos necessitaram prestar atenção na voz, na entonação, na emoção, assim permitir perceber que a oralidade é uma tradição viva, que ao falar se expressa o “eu” e os muitos que vieram antes (BÂ,2010).

Após essa disciplina, surgiu a ideia de continuar com esse processo de utilizar a oralidade, o falar e a contação de histórias como forma de chegar até a escola para discutir sobre temas tão importantes como racismo. Assim essas duas professoras começaram a construir o *Podcast* “Trançando Histórias”. Foram realizados diversos encontros, remotamente, para definição do nome do *podcast*, que conta com a ideia de que o ato de trançar o cabelo, um ato ancestral, é também um ato de se conectar ao outro, então foram retomados os momentos em que nossas irmãs trançavam os nossos cabelos e em como tantas histórias surgiam desse ato. Depois definimos a apresentação e imagem do *podcast*, e passamos por longos encontros realizando a curadoria das histórias que seriam contadas no programa de áudio. Pois não poderia ser qualquer história que trouxesse o negro como personagem principal, mas sim analisar de forma crítica quais histórias realmente representassem o povo negro de forma assertiva, sem causar mais estereótipos negativos, mas pelo contrário, reforçando a beleza e a cultura do povo negro. Sendo assim, foram analisados a linguagem e narrativa das histórias, a imagem dos personagens, estética e, principalmente, histórias que nos emocionaram e fizeram parte de nossa escrivência.

Postulado que as crianças negras não se reconhecem nos espaços escolares pela ausência de referência nas narrativas, nas histórias sobre seu povo, origem e cultura. Diante dessa problemática, o presente produto educacional propõe ações pedagógicas que favoreçam à discussão antirracista e criem as condições para o reconhecimento étnico-racial dos estudantes a partir da Contação de Histórias. O ato de contar histórias, para além de arte, é também um ato político, social e cultural. Histórias são passadas de geração em geração que cumprem o papel de possibilitar acesso a conhecimentos históricos e culturais, que fazem parte de uma coletividade que, por fim, constrói-se uma identidade.

Propõe-se um produto educacional na forma de um *Podcast*, que consiste em conteúdo produzido no formato de áudio, assemelhando-se aos programas de rádio. Os programas de *Podcast* não são transmitidos ao vivo e ficam disponíveis a qualquer momento para audição. O *Podcast* em questão, intitulado "Trançando Histórias", foi inicialmente construído pelas professoras, mas reconstruído pelos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Serra das Areias, e se dedica a contar histórias baseadas em livros com representações negras, escritas predominantemente por autores negros, além de histórias construídas, originalmente pelos estudantes após um processo de encontros de trabalho. O objetivo principal desse programa é abordar questões relacionadas à experiência negra, incluindo identidade, cultura, reconhecimento, estereótipos, preconceitos e discriminações raciais. Ao construir esse produto educacional na escola, foi possível explorar como os alunos e professoras recebem esse conteúdo, além de promover diálogos sobre as práticas pedagógicas possíveis.

## 1 O *podcast* na sala de aula

O *podcast* desempenha um papel significativo no processo de ensino-aprendizagem por várias razões. O autor Eugênio Pacceli (2013) traz um pouco da perspectiva do uso do *podcast* na sala de aula, em que ele explora o potencial educacional dos *podcasts* e destaca a importância de considerar não apenas os aspectos técnicos, mas também os pedagógicos e didáticos envolvidos na sua utilização. Além disso, como formato de mídia digital, oferece oportunidades únicas para promover a aprendizagens significativas e engajamento dos alunos. Ele ressalta que, ao contrário de uma abordagem puramente técnica, é essencial adotar uma perspectiva educativa ao criar e utilizar *podcasts* na sala de aula. Assim é necessário selecionar cuidadosamente os conteúdos abordados nos *podcasts*, levando em consideração os objetivos educacionais e as necessidades dos alunos. Além disso, enfatiza a relevância de uma narrativa envolvente e de qualidade, que estimule a curiosidade e o interesse dos estudantes.

O autor também destaca a importância de considerar o papel ativo dos alunos na produção e consumo de *podcasts*. Ele ressalta que os *podcasts* podem ser uma plataforma para promover a participação ativa dos estudantes, permitindo que eles criem seus próprios programas, expressem suas opiniões e compartilhem seus conhecimentos.

A utilização de uma definição conceitual privilegiando o uso humano, em contrapartida, sintoniza-se em maior medida com a utilização educativa do *podcast*. Dessa maneira, incluindo os aspectos técnicos de modo periférico, é possível designar o *podcast* como uma tecnologia de oralidade, definida como um modo de produção/disseminação livre de programas distribuídos sob demanda e focados na reprodução de oralidade, também podendo veicular músicas/songs. Esta definição atende a demanda humana de pôr os Sujeitos como centro das elaborações educativas em seus mais diversos âmbitos – os quais se incluem as definições da área -, dando conta também de práticas atuais como a produção de *podcasts* para surdos. [...] Esse movimento de mudança pode mostrar-se fundamental, ainda, como passo inicial para inserir no âmbito da educação os critérios que a marcam como um processo entre Sujeitos, tendo os objetos à sua mercê. Pensar e designar a tecnologia e, por consequência, o *podcast* a partir de definições conceituais, abandonando o senso comum de privilégio ao técnico, seria assumir na educação, desde o princípio, os Sujeitos como senhores de seus instrumentos, não o inverso, como representado no cerne das definições vigentes (FREIRE, 2013, 47-48).

Em resumo, o autor argumenta que o conceito educativo de *podcast* vai além dos aspectos técnicos e se concentra na seleção cuidadosa de conteúdos, narrativa envolvente, participação ativa dos alunos e estratégias pedagógicas. Os *podcasts* abrangem uma ampla variedade de temas e formatos, permitindo que os educadores escolham programas que sejam relevantes para o currículo e interessantes para os alunos. Além disso, há uma diversidade de vozes e perspectivas disponíveis, o que enriquece a experiência de aprendizagem e promove a

inclusão. Ao adotar uma abordagem educativa, os *podcasts* podem se tornar ferramentas poderosas para enriquecer a experiência de ensino-aprendizagem na sala de aula. Dessa forma, foi construído e reconstruído o *podcast* “Trançando Histórias” para e na Escola Municipal Serra das Areias, com uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental – anos iniciais.

## 2 Planejamento e Construção do *Podcast* Trançando Histórias 2.1 Plano de Ação

### “TRANÇANDO HISTÓRIAS: AÇÕES POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA EM ESCOLA QUILOMBOLA DE APARECIDA DE GOIÂNIA”

PESQUISADORA: LARA FOGAÇA DOS SANTOS

ORIENTADORA: CLÊIDNA APARECIDA DE LIMA

CO-ORIENTADORA: MARIA ALICE CARVALHO

#### **METODOLOGIA**

A intenção é investigar práticas pedagógicas para educação antirracista. A finalidade do estudo é propor ações pedagógicas que reforcem a Lei 10.639, que prevê a obrigatoriedade do Ensino da História da África e da Cultura Afrodescendente no Brasil, para a superação do racismo na escola.

As ações pedagógicas acontecerão na Escola Municipal Serra das Areias em Aparecida de Goiânia, trata-se de uma escola em um quilombo urbano. A coleta de dados será realizada pelas seguintes formas: observação de campo, levantamento de dados sobre a escola e os sujeitos da escola, diálogos com professoras e a coordenadora pedagógica, e aulas oficinas sobre e por meio do *podcast*.

No processo de construção do Produto Educacional será apresentado o *podcast* “Trançando Histórias”, um programa de áudio que conta histórias com representatividades negras e histórias que levantam discussões sobre a cultura afrodescendente, e por meio dele será construído novos episódios junto com os estudantes. Por conseguinte, será possível dialogar e criar práticas, a partir do uso do *podcast*, que reflitam o debate racial. Por fim, será feita uma análise e discussão dos resultados e mais adiante refletir nos impactos, dificuldades e mudanças após as atividades exercidas nas escolas quilombolas.

O estudo se concentrou na turma de 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Serra das Areias localizada em Aparecida de Goiânia - GO, na rua Arquimedes esquina com a rua Péricles, no bairro Vila Del Fiore, a E.M. Serra das Areias.

## OBJETIVOS

### Objetivo geral:

Discutir e construir ações pedagógicas para a inserção do debate racial, por meio da contação de histórias via *podcast*, aos alunos e professores da Escola Municipal Serra das Areias em Aparecida de Goiânia/GO.

### Objetivos Específicos:

- 1 - Analisar e fundamentar a discussão sobre educação escolar quilombola no Brasil desde a implementação da Lei 10.639/03;
- 2 – Dialogar com a escola quilombola de Aparecida de Goiânia – quilombo urbano – uma perspectiva teórico-metodológico de acordo com a Lei 10.639/03;
- 3 - Realizar ações pedagógicas que se discuta: reconhecimento, estereótipos; preconceitos e desafios na perspectiva da discussão racial nas escolas;
- 4 - Construir ações pedagógicas por meio da contação de histórias e dos *podcast* que contribuam para inserção da educação e relações étnico raciais;
- 5 - Analisar o processo de interação dos alunos e professores com a apresentação do produto educacional, *podcast* de contação de histórias.

## INFORMAÇÕES DO PRODUTO EDUCACIONAL

**Público- Alvo:** Professores da educação básica, estudantes e comunidade em geral

**Composição:** 35 participantes

**Ferramentas:** Celular, microfone, computador, materiais como lápis, papel, tesoura etc.

**Duração:** 10 encontros presenciais com duração de até 2 horas.

**LOCAL DE PESQUISA:** ESCOLA MUNICIPAL SERRA DAS AREIAS

**SUJEITOS DA PESQUISA:** TURMA DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS (PROFESSORA E 30 ESTUDANTES)

Quanto às ações e suas descrições, recursos necessários à intervenção, duração das etapas e respectivos instrumentos de coletas de dados, ver o Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Descrição dos principais aspectos do plano de ação

<b>PLANO DE AÇÃO – PODCAST TRANÇANDO HISTÓRIAS</b>				
<b>AÇÃO</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>	<b>RECURSOS NECESSÁRIOS</b>	<b>DURAÇÃO</b>	<b>INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS</b>
<b>Apresentação do Projeto</b>	Convidar os servidores e profissionais da instituição, professores e coordenação, para um momento de apresentação da pesquisa e da pesquisadora. Demonstrando os objetivos, as intenções, expectativas e formas de trabalho. Definir junto com a equipe ações concretas para pesquisa. Será apresentado por meio de slides e/ou textos impressos.	Computador DataShow Textos Impressos	1 HORA 1 ENCONTRO	Fotos Gravação por voz e vídeo Questionário de expectativas (em anexo)
<b>Diálogos com a professora da turma</b>	Será construído um momento de roda de conversa junto com a professora. Esse segundo contato com a professora possibilitará a sensibilização em relação ao objeto de pesquisa. O assunto será “Educação e relações étnico raciais: o que você faria?”. Para início da conversa dialogarei com a professora sobre como tem acontecido a temática na escola Logo após o diálogo será embasado por autores que discutem e questionam essas situações cotidianas na escola.	Imagens impressas Data Show - Slides Textos Impressos	1 HORA E 30 MIN 1 ENCONTRO	Fotos Gravação por voz e vídeo Protocolo de Registro (Diário)
<b>Observação da Realidade</b>	Farei a observação das aulas, para experienciar a rotina da instituição e as ações de trabalho realizada pelos professores com os alunos e alunas.		DURANTE TODO O PROCESSO	Protocolo de Registro (Diário)
<b>Vivência com os Alunos e alunas - “Contar nossas histórias de</b>	Apresentarei a pesquisa e a pesquisadora para os estudantes. Pedirei que cantem comigo a música “Olé, Olé, Moliba Makasi”, pois essa música é um convite para novas travessias, como será com o	Caixa de Som Instrumento de percussão (chocalho) Papel sulfite	1 HORA E 30 MIN	Fotos Gravação por voz e vídeo Protocolo de Registro (Diário)

<p><b>um jeito diferente”</b></p>	<p>projeto. Perguntarei se gostam de ouvir histórias, quem costuma contar histórias para elas ou se elas já contaram história para alguém. Logo após, farei a contação de histórias com o conto “A árvore de cabeça para baixo” do livro “A semente que veio da África”.</p> <p>Logo após, conversarei sobre a existência de outras formas de contar histórias, e assim apresentarei o produto educacional, <i>podcast</i> “Trançando Histórias” com o episódio “As tranças de Bintou”. Ouviremos mais de uma vez e conversaremos sobre a história.</p> <p>Questionando sobre como eles imaginam os personagens, as comidas ou os lugares. Perguntarei se eles modificaram algo na história ou acrescentariam. Pedirei que desenhem como eles imaginam a Bintou e/ou os outros personagens após ouvir a história.</p>	<p>Lápis</p>		<p>Produções dos alunos</p>
<p><b>Vivência com os Alunos e alunas parte 2 - “Contar nossas histórias de um jeito diferente”</b></p>	<p>Relembrei com a turma alguns trechos do episódio, ouvido no <i>podcast</i> anteriormente, Trançando Histórias - “As tranças de Bintou”. Se necessário, ouviremos novamente.</p> <p>Dessa vez levarei o livro impresso “As tranças de Bintou”, farei a leitura junto com a turma. Pedirei aos estudantes que relatem como imaginaram a história quando a ouviram pela primeira vez (no <i>podcast</i>) comparando com as imagens do livro impresso.</p> <p>Logo após, conversaremos sobre os elementos que as crianças observam no livro, como os cabelos de Bintou, as roupas, as comidas, os</p>	<p>Caixa de Som Livros Cartolina Lápis Canetão</p>	<p>2 HORAS</p>	<p>Fotos Gravação por voz e vídeo Protocolo de Registro (Diário) Produções dos alunos</p>

	lugares. Conversaremos sobre como esses elementos, de uma realidade africana, se assemelham ou não com a nossa realidade. Registraremos em uma cartolina sobre esses elementos.			
<b>Vivência com os Alunos e alunas parte 3 - “Contar nossas histórias de um jeito diferente”</b>	<p>Neste terceiro encontro, ouviremos mais dois episódios do <i>podcast</i> “O cabelo de Lelê” e “Minha mãe é negra sim”.</p> <p>Conversaremos sobre as questões presentes nas histórias, sobre estética e afirmação. Nesse encontro será levada imagens de personagens históricos reais e fictícios como Aquatone, Zumbi dos Palmares, Pantera Negra, Riri Willians e etc. Faremos brincadeira de batata quente, em quem a música parasse deveria responder uma pergunta “O que você faria se...”</p> <p>Por exemplo “O que você faria se pudesse mudar um momento histórico?” Todas as as perguntas estão disponíveis em anexo.</p> <p>* No final pedirei que as crianças pensem numa história da vida deles para ser contada, como as histórias que ouvimos.</p>	<p>Caixa de Som</p> <p>Imagens impressas</p> <p>Instrumentos musicais</p>	2 HORAS	<p>Fotos</p> <p>Gravação por voz e vídeo</p> <p>Protocolo de Registro (Diário)</p> <p>Produções dos alunos</p>
<b>Vivência com os Alunos e alunas - Oficina de Podcast parte 4 - “Contar nossas histórias de um jeito diferente”</b>	<p>Convidarei a turma a contarem suas histórias. Como a Bintou contou sobre sua família, seu lugar, sua história, além das histórias dos personagens, pedirei que os estudantes façam o mesmo.</p> <p>Conversaremos sobre como é o processo de construção do <i>podcast</i>. Faremos um rascunho dessas histórias e gravaremos para compor o <i>podcast</i> “Traçando histórias”. Apresentaremos</p>	<p>Papel Sulfite</p> <p>Lápis</p> <p>Gravador (celular)</p>	2 HORAS	<p>Fotos</p> <p>Gravação por voz e vídeo</p> <p>Protocolo de Registro (Diário)</p> <p>Produções dos alunos</p>

	o <i>podcast</i> para as outras turmas.			
<b>Vivência com os Alunos e alunas - Oficina de Podcast parte 5 - “Contar nossas histórias de um jeito diferente”</b>	Faremos a gravação, edição e ilustração dos episódios.  *A edição será feita com um roteiro.	Celular  Microfone de lapela lápiz cola Papel A3  Revistas para colagem	6 HORAS DIVIDIDAS EM 3 ENCONTROS	
<b>Apresentação dos episódios do Podcast e finalização do projeto</b>	Os grupos de trabalho deverão apresentar os episódios construídos e conversaremos sobre o processo. Além de realizarmos nossa confraternização final.	Caixa de som  Livros  Tecidos  Quitandas	2 HORAS	Gravação por voz e vídeo

Fonte: a autora (2023)

### 3 Acesso: *Podcast* Trançando Histórias

O *podcast* Trançando Histórias está disponível nas redes sociais e plataformas como Spotify, Youtube e Instagram. Possibilitando a escuta e utilização do material de forma gratuita em diversos espaços.

Figura 2 – Plataformas em que *Podcast* Trançando Histórias está disponível



Fonte: a autora (2023)

Links de acesso para o referido *podcast*:

- YouTube: <https://www.youtube.com/@trancandohistorias8098>
- Spotify: <https://open.spotify.com/show/2uoBoPUBqEJDJCBP51sHqd>
- Instagram: <https://www.instagram.com/trancando.historias/>

## Considerações Finais

O produto educacional “*Podcast: Trançando Histórias*” proporcionou uma perspectiva diferente para o ato de contar histórias, uma ação que é ancestral, além de possibilitar que os estudantes possam ser sujeitos ativos e contar suas próprias histórias, construindo um espaço de dar a escuta e a voz à cultura negra, permitindo a preservação e disseminação de histórias, tradições e conhecimentos que são desvalorizados pelo enraizamento do racismo. Esse produto educacional torna-se fundamental para combater estereótipos e promover uma representação mais justa e inclusiva. A participação da Escola Municipal Serra das Areias, que é uma comunidade quilombola, na construção do *podcast* possibilitou que os próprios membros da comunidade se tornassem protagonistas, contando suas próprias histórias e compartilhando sua perspectiva única, que se faz necessário e essencial para fortalecer a identidade e autoestima.

O *podcast* serviu como uma ferramenta educacional poderosa, abordando temas relevantes da cultura negra e contribuindo para a conscientização do público em geral. Ao explorar histórias, tradições e desafios enfrentados pela população negra, e conseqüentemente as comunidades quilombolas, o *podcast* ofereceu uma oportunidade de aprendizado e reflexão, o que nos faz refletir que uma educação antirracista é possível. Essa documentação permitirá que as futuras gerações tenham acesso a essas narrativas e conheçam a riqueza da cultura negra, em que durante os encontros com os estudantes repetimos diversas vezes que “que somos os guardiões de nossas próprias histórias e que devem ser preservadas”. Em suma, a construção do *podcast* com a escola quilombola sobre histórias da cultura negra foi uma experiência enriquecedora que promoveu a valorização, a reflexão e a possibilidade de ações por uma educação antirracista.

## Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

BÂ, Amadou Hampaté, A Tradição Viva. *In. História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África.* Editado por Joseph Ki -Zerbo. 2.ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001902/190249por.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2022.

JONES, Camara P. Levels of Racism: A Theoretic Framework and a Gardener's Tale. **American Journal of Public Health** v. 90, n.8, 2002, p. 1212- 1215.

SANTOS, Márcia P. A. dos; NERY, Joilda S.; GOES, Emanuelle F.; SILVA, Alexandre da; SANTOS, Beatriz S. dos; BATISTA, Luís Eduardo; ARAÚJO, Edna Maria. **População Negra e a Covid-19: reflexões sobre racismo e saúde.** **Estudos Avançados**, 34 (99), 2020, p. 225-243.

FREIRE, Eugênio Pacceli Aguiar. **Conceito educativo de podcast: um olhar para além do foco técnico.** Educação, Formação & Tecnologias, 2013, p.35-51.

## **Apêndice A – Depoimentos da professora e das colaboradoras (Julia, Nati, Julia E Cecilia)**

### DEPOIMENTO PROFESSORA DA ESCOLA MUNICIPAL SERRA DAS AREIAS (ELIANA)

A avaliação que eu faço do projeto realizado, sobre educação antirracista, é totalmente positivo, eu enquanto professora da turma do quinto ano, já sentia essa necessidade de projetos voltados para esse fim, embora a gente já tenha aí uns anos de diretrizes de obrigatoriedade de trabalhar nesse sentido, a história da África, fazer esse resgate cultural da identidade africana, eu sentia falta, não somente eu, enquanto professora, mas os outros colegas nas reuniões de planejamento, sempre apontavam que tirar somente um período, apenas um projeto voltado pro ano era muito pouco. Então, é um tema que tem que ser abordado no cotidiano e quando a Lara chegou me apresentando esse projeto da educação antirracista, eu fiquei muito feliz em recebê-la e deixei ela e as cooperadoras super a vontade para aplicar esse projeto, porque eu sabia, eu já montei essa expectativa de imediato, que ia ter resultados significativos e isso eu pude perceber no final a curto prazo, porque ao fim do projeto a gente já pode ali contemplar o quanto foi valioso esse projeto para as crianças. Na questão de construção de se sentir pertencente a esse Quilombo e a essa comunidade quilombola, porque o que as meninas puderam perceber, eu já havia percebido anteriormente é que havia por parte não somente dos alunos, mas das famílias e comunidade, uma certa negação de fazer parte desse Quilombo. A nossa escola é uma escola quilombola, uma escola que atende um público remanescente de quilombos, diferentes comunidades rurais e que se instalaram na cidade, e então os quilombos urbanos. Que algumas escolas atendem essa comunidade, muitas dessas crianças, dessa comunidade, ainda tem esse sentimento de rejeição, de não fazer parte, de não querer fazer parte. É pertencer a essa comunidade, porque o que eu pude fazer no levantamento, desde que eu trabalho e com essa questão da identidade cultural, do resgate, do valor da nossa cultura, dos nossos antepassados, é que as crianças, todas as vezes que a gente fala, é Quilombo, ou seja, África, ou seja, africano, ele só remete a um momento negativo da escravidão. Então eles não queriam fazer parte, não queria pertencer a esse grupo. Quando a gente falava o Quilombo ou quando a gente falava África, justamente por isso, porque vinham na mente delas a escravidão. Então era algo muito negativo. Então acredito que esse projeto, quando ele trouxe ali os contos, o resgate da contação das histórias, personagens que foram pessoas que lutaram pela resistência. Lutaram por ter uma vida de Liberdade, então ali, quando as meninas tiveram, é apesar de eu ter deixado

elas à vontade, eu pude acompanhar de longe. As crianças me relatavam no dia posterior ao a aplicação do projeto do que eles tinham trabalhado com elas e eu pude perceber que esse resgate que elas conseguiram fazer ali, no sentido de trazer os personagens reais, assim como os contos que era contado oralmente, é pelos nossos antecedentes africanos e isso foi fazendo com que eles se identificassem esse sentir-se pertencente e eles não olhassem mais de forma pejorativa para a identidade africana, porque eles puderam perceber que existia um valor muito grande. Então quando a gente começou antes das meninas se apresentarem, a gente fez um levantamento e todos eles, quando elas abordaram, se eles faziam parte e o questionaram a respeito se faziam parte de um Quilombo, eles negaram. E aí no final do projeto, quando eu fui fazer essa abordagem, mais uma vez, já senti uma aceitação por parte deles. No final, na culminância do projeto eu pude perceber o quanto potencial essas crianças têm. Eles produziram a partir do que foi apresentado a eles. Eles sentiram seu potencial, descobriram resgatar esse potencial a partir da vivência cotidiana, de pessoas do seu cotidiano, com as histórias tiveram essa capacidade de produzir suas próprias histórias, buscando nos personagens principais essa força negra. Então eu pude perceber isso na culminância, quando eles gravaram histórias e eu pude ouvir as histórias dessas que eles produziram e fiquei muito feliz enquanto professora. Para mim, foi muita satisfação poder receber um projeto como esse que trabalha com um tema como esse. Trabalha a educação antirracista e a gente sabe que é algo que tem que ser mesmo discutido nas escolas, a escola é esse espaço para ser discutido, é o espaço da diversidade. E eu fiquei muito feliz com a culminância desse projeto, com a aplicação do projeto, fiquei muito feliz da minha turma poder participar, poder sair da escola, foi o último ano deles na escola, e então eles estão saindo com essa riqueza. Eles estão saindo da escola, se despedindo com chave de ouro, um projeto lindo desses. Eles vão levar para a vida posterior dele, onde quer que eles vão, eles vão levar esse aprendizado adiante. Fiquei muito feliz, muito grata de poder ser agraciada com esse projeto. Eu espero outras oportunidades, no que depender de mim, professora Eliana, e também meus colegas. Eu sei que no depender da escola, da gestão, as portas estarão sempre abertas para um projeto como esse, porque eu acho extremamente importante. Trazer os estudos científicos, as pesquisas, para dentro do chão da escola e poder movimentar, as meninas fizeram um trabalho excelente. Estou muito satisfeita com tudo o que eu vi. E o quanto que a gente pode mudar e retomar essas ideias pejorativas que eles tinham acerca da sua própria identidade, vergonha de ser assumir, vergonha de pertencer a algo tão lindo como é a história do povo africano, a riqueza, a cultura. E foi a partir desse resgate das leituras dos contos, de tudo que elas foram apresentando, que isso foi consolidado na cabeça deles. Então, eu acredito que isso vá acontecer a longo prazo, que se intensifique esse tipo de projeto, que a escola também

trabalhe. É que a gente sente muita falta, por exemplo, nos livros didáticos, pouca coisa voltada para esse contexto. Então a gente precisa se organizar enquanto escola, principalmente escola que tem identidade quilombola, que a gente saiba organizar o nosso currículo e se organize para que isso seja trabalhado no cotidiano, não somente em projetos esporádicos, mas isso no cotidiano. Mas quero aqui agradecer, fechar a minha fala, agradecendo a Lara, agradecendo as cooperadoras dela que estiveram aqui na escola. Foi um trabalho lindo! Trouxeram a musicalidade, que é da África, trouxeram os contos, a oralidade, trouxeram o resgate, a confiança para que as crianças acreditassem no seu potencial e elas produziram trabalhos belíssimos. E o principal é que elas conseguiram compreender que a sua identidade é mediada de muita riqueza e que elas não devam sentir vergonha, muito pelo contrário, fazer parte de um Povo Quilombo, esse sentir orgulho de fazer parte de um povo que resistiu, que não aceitou estar sob uma escravidão, não aceitou ser tratado com a desigualdade como o nosso povo foi, e ainda é tratado nesses dias atuais. Então fico muito grata, muito grata, viu? É, fechou essa fala com muita gratidão. Obrigada ao projeto. Obrigada, Lara, que estava à frente e obrigado a todas vocês que se dispuseram a estar no chão da escola, de dividir esse espaço com muita dificuldade, mas o resultado foi belíssimo. Obrigada!

#### DEPOIMENTO COLABORADORAS (NATHÁLIA)

Vou falar um pouquinho sobre a experiência de ter trabalhado com você nesse projeto. Foi uma experiência muito bonita, muito enriquecedora para mim, como professora. Uma professora de projetos, nós somos pedagogas, mas com uma mente no trabalho com projetos mesmo. Eu percebi assim, o quanto nós somos ricas em conhecimento, em saberes. E não só a gente, mas como a gente em construção de comunidade é rico, porque é convivendo com as crianças que a gente percebe o quanto ainda a gente tem para conhecer, o quanto a gente ainda tem para partilhar, e o quanto é bonito a gente ser reconhecida e também reconhecer na criança, essa riqueza.

A parte que eu mais gostei foi do trabalho com crianças maiores, crianças do quinto ano. Eu achei também assim, muito bonito, é o quanto a gente foi sensível com a experiência de cada um, como a contação de história, a narrativa, coloca a gente num lugar de muita humanidade. Porque quando a gente escuta o que uma criança tem para falar, eu vejo, eu vi dessa forma. Quando a gente escuta o que uma criança tem para falar, a gente a vê nesse lugar de humanidade. É muito o que eu bato sempre na tecla, tanto no meu projeto quanto no seu projeto também, nas nossas escritas, nas nossas conversas, a gente sempre fala muito sobre a questão

da humanização da pessoa negra e eu vejo a contação de história como um caminho, que leva para esse lugar de sensibilizar o outro, de falar de si mesmo, é um trabalho até terapêutico, porque é falar de si mesmo, contando uma história em terceira pessoa de personagens que não são você, mas ao mesmo tempo é você. Então, que lugar bonito e sensível que a gente conseguiu chegar, que a gente conseguiu alcançar, que o seu projeto proporcionou para as crianças. Enquanto o projeto pedagógico a gente percebe como foi enriquecedor para as crianças, falarem, escreverem, gravarem, ilustrarem, narrarem, interpretarem, depois narrarem. Então eu acho que no quesito pedagógico, alcançou também lugares muito, muito interessantes mesmo, ver toda a construção de como eram travados no começo e depois deslancharam. Outra coisa que é muito bonita, também, que a gente fala bastante, sobre o trabalho do professor dentro das práticas pedagógicas, porque nós estávamos em um ambiente que foi proporcionado para as crianças essa liberdade para falar, para se expor. E quando eles não conheciam a gente ainda, eles eram bem travadinhos, e conforme eles foram percebendo que eles estavam em um espaço criativo de construção de espaço, de fala, como eles foram mudando as posturas, eles foram amadurecendo, eles foram crescendo. Eles foram nos respeitando ainda mais e também se sentindo respeitado naquele lugar. Então, assim, tudo o que envolveu o seu trabalho eu achei muito bonito. E me possibilitou exercer também essas coisas que eu acredito, na narrativa, no lugar de fala, na construção de um espaço coletivo para compartilhar as experiências, pra compartilhar as dores, independentemente de como isso foi feito, no caso foi a partir da literatura, a partir da narrativa, a partir da contação de história. Então amiga, achei muito lindo seu projeto. Fiquei muito, muito feliz, muito grata por ter participado dele com você. Me sinto muito lisonjeada mesmo por ter tido essa chance, né? De escutar com as crianças as histórias delas, de contar histórias, de estarmos juntos, trocar tanto afeto. De ter contribuído, mesmo que seja um pouquinho, para que aquelas crianças acreditassem nas possibilidades de futuro, que são possíveis e que a gente está ali com eles. E também como uma resistência, mostrando para eles que eles podem, e eles são porque nós somos, é isso.

#### DEPOIMENTOS COLABORADORAS (JULIA)

Olá, meu nome é Júlia Leal, e eu venho aqui relatar um pouquinho sobre a minha experiência de acompanhar a Lara Fogaça no mestrado, durante todo o seu campo na Escola Serra das Areias. Primeiramente agradecer esse convite, que foi que veio num momento tão rico, onde eu também estou passando pelo processo do mestrado. Eu quero dizer que me encantei assim que cheguei na escola, achei o corpo docente e discente muito acolhedor.

Durante as aulas, assim que nós entramos na sala, percebi os olhinhos das crianças brilhando para aquela experiência que eles iam ter, que eu entro na sala dias após alguns encontros, eu fui algumas vezes e eu já percebi que a Lara já tinha feito a diferença na vida daquelas crianças. As crianças negras se reconheciam e se entreolhavam de uma maneira cuidadosa. Durante a criação das histórias, percebi muita dificuldade das crianças em acreditar, acreditar que elas podiam contar uma história por elas, acreditar que elas poderiam traçar traços delas, acreditar que elas poderiam pintar, com aquilo que elas gostavam. E com o tempo, isso foi sendo trabalhado nas aulas, elas saíram ali naquele dia que elas gravam *podcast*, acreditadas, sabendo que elas conseguiram fazer uma coisa que elas não imaginavam que ainda ia fazer, que seriam capazes. Então durante toda a construção que nós tivemos, durante todo o experimento que eu participei, eu vi que aquelas crianças estavam acreditando mais. Algumas com dificuldades na escrita, na leitura e na escrita, então você via que em alguns momentos era muito doloroso. Você via que uma criança que estava dentro do mesmo grupo, estava fluindo mais na escrita do que a outra. Então aquelas se sentiam angustiada, mas que quando foi para a criatividade do desenho, ela se sentiu capaz. E aí ela explorou tudo que podia. Logo, aquele sentimento de frustração foi passando porque outras linguagens tomaram conta daquela criança que para se comunicar na escrita teve mais dificuldade, ela se comunicou pelo desenho, pelas ideias, pelos gestos, pelas intervenções, até mesmo pelos, não. Os não dizem muita coisa, aquela criança que se recusava a participar, se recusava a fazer e foi chegando de mansinho, de mansinho, quis fazer sozinho, e depois se desfez e participou de um grupo. Eu acredito que quando a gente quer transformar, além de ser muito dentro da gente, a gente permite criar, se criar, moldar, ser moldado nos limites que nós podemos, e a contação de histórias permite isso. Permite explorar, criar, acreditar, se empoderar, imaginar brincar. A contação de histórias permite aconchegar, diferenciar, pesquisar. Acho o trabalho que a Lara produz rico em toda a sua ancestralidade, resgate histórico. Rico em toda sua bagagem e diversidade literária. Rico e poderoso. E poder? Vem com sabedoria. Saber ver e se reconhecer. E aquelas crianças, além de ver, estão ricas de poder, de reconhecimento. E elas se enxergam no seu lugar, sendo negras, sendo brancas, sendo crianças de um lugar onde ali se vive e se resgata, uma ancestralidade, Quilombo urbano. Eu fico muito feliz de ter passado e transitado no mesmo local de aquilombamentos que foi feito esse projeto. Me sinto muito feliz e preenchida. E quando percebo o resultado das histórias, me enche de esperança. Esperança que o que se faz enquanto a educação antirracista para resgatarmos a autoestima, a criatividade e o pertencimento das nossas crianças negras estão sendo posto em prática. E está sendo posta em prática. Além disso, fazendo efeito. Que é essa educação em que acreditamos uma educação da identidade, uma educação do pertencimento,

uma educação do resgate ancestral. Tenho que agradecer a minha amiga, Lara, por e por esse convite, para observar de perto o resgate histórico e uma educação antirracista em sua base, um grande beijo.