

RETRATOS DA ESCOLA

DOSSIÊ

AFRORREFERENCIAR A EDUCAÇÃO: NEGROS CURRÍCULOS, NEGRAS DIDÁTICAS, NEGROS COTIDIANOS • VOL II



Endidades filiadas à CNTE

AFUSE – Sindicato dos Funcionários e Servidores da Educação
APEOC – Sindicato dos Professores de Estabelecimentos Oficiais do Ceará
APEOESP – Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
APLB – Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Bahia
APMC – Sindicato Dos Trabalhadores em Educação Pública de Colombo
APMI – Sindicato dos Professores da Rede Pública Municipal de Ijuí
APP – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná
ASPECAN – Associação de Profissionais em Educação de Candeias/BA
ASPROLF – Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Lauro de Freitas
CPERS – Sindicato dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul
FETEMS – Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul
SAE – Sindicato dos Trabalhadores em Escolas Públicas no Distrito Federal
SEPE – Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro
SIMMP – Sindicato do Magistério Municipal Público de Vitória da Conquista
SIMPERE – Sindicato Municipal dos Profissionais de Ensino da Rede Oficial de Recife
SIMPI – Sindicato do Magistério Municipal Público de Itabuna/BA
SIMPUBAP – Sindicato do Magistério Municipal Público de Barro Preto/BA
SIMTEP – Sindicato Municipal dos Trabalhadores da Educação de Píox
SINDEDUC – Sindicato dos Trabalhadores na Educação Pública do Município de Pinhais
SINDEDUCAÇÃO – Sindicato dos Profissionais do Magistério do Ensino Público Municipal de São Luís
SINDIPEMA – Sindicato dos Profissionais de Ensino do Município de Aracaju
SINDIPROM – Sindicato dos Professores Municipais de Palmas/PR
SINDIUPES – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Espírito Santo
SINDIUTE – Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação do Ceará
Sind-Rede BH – Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Belo Horizonte
SINDTEC – Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Município de Correntina
Sind-UTE – Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais
SINPC – Sindicato dos Professores do Cabo de Santo Agostinho
SINPEEM – Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo
SINPMOL – Sindicato dos Professores da Rede Municipal de Olinda
SINPRO – Sindicato dos Professores no Distrito Federal
SINPRO JF – Sindicato dos Professores de Juiz de Fora
SINPROCAN – Sindicato dos Professores Municipais de Canoas
SINPROESEMMA – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica das Redes Públicas Estadual e Municipais do Estado do Maranhão.
SINPROFE – Sindicato dos Trabalhadores em Educação, Professores, Professoras e Especialista em Educação da Rede Pública de Ensino do Município de Barreiras
SINPROJA – Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Município do Jaboatão dos Guararapes
SINPROLEM – Sindicato dos Professores de Luís Eduardo Magalhães
SINPROSM – Sindicato dos Professores Municipais de Santa Maria
SINSEPEAP – Sindicato dos Servidores Públicos em Educação no Amapá
SINSEPN – Sindicato dos Servidores Públicos Municipais da Educação do Município de Ponto Novo/BA
SINTE – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica Pública do Piauí
SINTE – Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública do Rio Grande do Norte
SINTE – Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública de Ensino do Estado de Santa Catarina
SINTEAC – Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Acre
SINTEAL – Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Alagoas
SINTEAM – Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Amazonas
SINTEFRAMO – Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Francisco Morato
SINTEGO – Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás
SINTEM – Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Município de João Pessoa
SINTEM/CG – Sindicato dos Profissionais do Magistério Público Municipal de Campina Grande
SINTEP – Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso
SINTEP – Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Paraíba
SINTEPE – Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco
SINTEPP – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará
SINTER – Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Roraima
SINTERG – Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Rio Grande
SINTERO – Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Rondônia
SINTERPUM – Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Timon/MA.
SINTESE – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica da Rede Oficial de Sergipe
SINTET – Sindicato dos Trabalhadores em Educação no Estado do Tocantins
SINTRAEDS – Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Sapiranga/RS
SIPROVEL/PR – Sindicato dos Professores da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel/PR
SISE – Sindicato dos Servidores em Educação no Município de Campo Formoso
SISMMAC – Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba
SISMMAP – Sindicato Dos Servidores do Magistério Municipal de Paranaguá
SISMMAR – Sindicato Dos Servidores do Magistério Municipal de Araucária
SISPEC – Sindicato dos Professores da Rede Pública Municipal de Camaçari

Revista Retratos da Escola

v.20, n.46, janeiro a abril de 2026.

DIREÇÃO EXECUTIVA DA CNTE (GESTÃO 2026/2030)

PRESIDENTA

Fátima Aparecida da Silva (MS)

VICE-PRESIDENTA

Marlei Fernandes de Carvalho (PR)

SECRETÁRIA DE FINANÇAS

Rosilene Corrêa Lima (DF)

SECRETÁRIO GERAL

Fábio Santos de Moraes (SP)

SECRETÁRIA DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS

Marília Cibelli de Oliveira Santos Mões (PE)

SECRETÁRIA DE ASSUNTOS EDUCACIONAIS

Guelda Cristina de Oliveira Andrade (MT)

SECRETÁRIA DE IMPRENSA E DIVULGAÇÃO

Iêda Leal de Souza (GO)

SECRETÁRIA DE POLÍTICA SINDICAL

Maria da Conceição Holanda Oliveira (PA)

SECRETÁRIO DE FORMAÇÃO

Geon Carlos Nunes de Jesus (ES)

SECRETÁRIO DE ORGANIZAÇÃO

Luiz Fernando de Souza Oliveira (MG)

SECRETÁRIA DE POLÍTICAS SOCIAIS

Ivonete Alves Cruz Almeida (SE)

SECRETÁRIA DE RELAÇÕES DE GÊNERO

Berenice D'arc Jacinto (DF)

SECRETÁRIO DE APOSENTADOS E ASSUNTOS PREVIDENCIÁRIOS

Sergio Antônio Kumpfer (RS)

SECRETÁRIO DE ASSUNTOS JURÍDICOS E LEGISLATIVO

Antonio Marcos Rodrigues Gonçalves (PR)

SECRETÁRIO DE SAÚDE DOS(AS) TRABALHADORES(AS) EM EDUCAÇÃO

Alessandro Souza Carvalho (CE)

SECRETÁRIO DE ASSUNTOS MUNICIPAIS

Cleiton Gomes da Silva (SP)

SECRETÁRIO DE DIREITOS HUMANOS

José Carlos Bueno do Prado (SP)

SECRETÁRIO DE FUNCIONÁRIOS DA EDUCAÇÃO

José Valdivino de Moraes (PR)

SECRETÁRIO DE COMBATE AO RACISMO

Carlos de Lima Furtado (TO)

SECRETARIA EXECUTIVA

Ana Cristina Fonseca Guilherme da Silva (CE)

Claudir Mata Magalhães de Sales (RO)

Girleene Lazaro da Silva (AL)

Henrique Rodrigues Torres (DF)

Izabel Cristina Gomes da Costa Paolino (RJ)

Katia Cilene Mendonça Almeida (AP)

Maria Inez dos Santos (SC)

Moacyr Americo da Silva (SP)

Paulina Pereira Silva de Almeida (PI)

Raimundo Nonato Costa Oliveira (MA)

Sandro Luiz Cifuentes (SC)

Vanda do Pilar Santos Bandeira Santana (PR)

DIRETORIA EXECUTIVA ADJUNTA

Alex Santos Saratt (RS)

Claudio Antunes Correia (DF)

Edson Rodrigues Garcia (RS)

Francisca Pereira da Rocha Seixas (SP)

Marilda de Abreu Araujo (MG)

Miguel Satustiano de Lima (RN)

Odisseia Pinto de Carvalho (RJ)

Richard Araújo (SP)

Roberto Franklin de Leão (SP)

Ronildo Oliveira do Nascimento (PE)

Rosana Sousa do Nascimento (AC)

Soraya Maria Cordeiro de Souza (PB)

Stenio Matheus de Moraes Lima (SP)

Suzane Teixeira Barros (RS)

Valdir dos Santos Silva (BA)

CONSELHO FISCAL - TITULAR

Cristianne Medeiros Dantas (RN)

Maria das Mercês de Jesus Silva (PI)

Sara Santiago Carneiro (BA)

Maria Leônia Gomes de Lima (PB)

Iara Gutierrez Cuellar (MS)

CONSELHO FISCAL - SUPLENTE

Maria da Penha Araújo (PB)

Ubiraelson Amaral de Araújo (AP)

João Carlos Alves Azeas (MG)

VICE-PRESIDENTE DA INTERNACIONAL DA EDUCAÇÃO – IE

SECRETÁRIO GERAL DA CPLP-SE

Heleno Manoel Gomes De Araújo Filho

VICE-PRESIDENTE DA INTERNACIONAL DA EDUCAÇÃO PARA

AMÉRICA LATINA – IEAL

Roberto Franklin De Leão

REVISTA RETRATOS DA ESCOLA

Editora

Leda Scheibe – Universidade Federal de Santa Catarina

Comitê Editorial

Carlos Abicalil – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

Catarina de Almeida Santos – Universidade de Brasília

Luiz Fernandes Dourado – Universidade Federal de Goiás

Márcia Ângela da Silva Aguiar – Universidade Federal de Pernambuco

Miriam Fábila Alves – Universidade Federal de Goiás

Editora Técnica

Jéssica Duarte de Souza

Conselho Editorial Nacional

Aida Maria Monteiro Silva – Universidade Federal de Pernambuco

Alexandre Adalberto Pereira – Universidade Federal do Amapá

Andréia Ferreira da Silva – Universidade Federal da Paraíba

Andréia Nunes Militão – Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul

Antônio Cabral Neto – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Arminda Rachel Botelho Mourão – Universidade Federal do Amazonas

Carlos Augusto Abicalil – Rede Pública de Educação- MT

Celi Nelza Zulke Taffarel – Universidade Federal da Bahia

Dalila Andrade Oliveira – Universidade Federal de Minas Gerais

Dante Henrique Moura – Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Demétrio Delizoicov – Universidade Federal de Santa Catarina

Ednaceli Abreu Damasceno – Universidade Federal do Acre

Eliza Bartolozzi Ferreira – Universidade Federal do Espírito Santo

Elizeu Clementino de Souza – Universidade do Estado da Bahia

Elton Luiz Nardi – Universidade do Oeste de Santa Catarina

Erasto Fortes Mendonça – Universidade de Brasília

Gisele Masson – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Helena Costa Lopes de Freitas – Universidade Estadual de Campinas

Ivone Garcia Barbosa – Universidade Federal de Goiás

Jacques Therrien – Universidade Federal do Ceará

João Antônio Cabral de Monlevade – Universidade Federal de Mato Grosso

José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho – Universidade Federal do Piauí

Lúcia de Fátima Melo – Universidade Federal do Acre

Lucília Augusta Lino – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Malvina Tuttman – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Maria Margarida Machado – Universidade Federal de Goiás

Marilda Pasqual Schneider – Universidade do Oeste de Santa Catarina

Marília Gouveia de Miranda – Universidade Federal de Goiás

Marilsa Miranda de Souza – Universidade Federal de Rondônia

Miriam Fábila Alves – Universidade Federal de Goiás

Mônica M. de Carvalho Kassar – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Monica Ribeiro da Silva – Universidade Federal do Paraná

Olgaíses Cabral Maués – Universidade Federal do Pará

Salomão Antônio Mufarrej Hage – Universidade Federal do Pará

Sandra Maria Zákia Lian Sousa – Universidade de São Paulo

Suzane da Rocha Vieira Gonçalves – Universidade Federal do Rio Grande

Theresa Maria de Freitas Adrião – Universidade de São Paulo

Valéria Augusta C. de Medeiros Weigel – Universidade Federal do Amazonas

Zenilde Durli – Universidade Federal de Santa Catarina

Conselho Editorial Internacional

Almerindo Janela Afonso- Universidade do Minho, Portugal.

Armando Alcántara Santuario- Universidade Nacional Autónoma do México, México.

Beatriz Muhorro Manjama- Organização Nacional dos Professores, Moçambique.

Carlos Pires- Escola Superior de Educação de Lisboa, Portugal.

Danièle Linhart- CNRS/ Paris, França.

Elza Gatti- Universidade de la República, Uruguai.

Fernanda Saforcada- Universidade de Buenos Aires/Rede Clacso, Argentina.

Graciela Morgade- Universidade de Buenos Aires, Argentina.

Jacques Tondreau- Central dos Sindicatos de Quebec, Canadá.

Juan Arancibia Córdova- Universidade Nacional Autónoma do México, México.

Luiz Miguel Lázaro- Universidade de Valência, Espanha.

Malek Bouyahia- Universidade Paris 8, França.

Maria Fátima Magalhães Antunes Gonçalves Teixeira - Universidade do Minho, Portugal.

Maria Luz Arriaga- Universidade Nacional Autónoma do México, México.

Maria Verónica Leiva Guerrero- Pontificia Universidade Católica de Valparaíso, Chile.

Miguel Ángel Duhalde- Ctera, Argentina.

Myriam Feldfeber- Universidade de Buenos Aires, Argentina.

Omar Orlando Pulido Chaves- Universidad Nacional de Colômbia, Colômbia.

Pedro González López- FE.CCOO, Espanha.

Pilar Alonso Duarte- Forum Europeo de Administradores de la Educación, Espanha.

Ruth Mercado Maldonado- Cinvestav, México.

Silvia Tamez Gonzalez- Universidade Nacional Autónoma do México, México.

Sofia Viseu- Instituto de Educação /Universidade de Lisboa, Portugal.

CNTE

SDS, Ed. Venâncio III, Salas 101/106, Asa Sul, Brasília-DF, Brasil.

CEP: 70393-900 | Telefone: + 55 (61) 3225.1003

E-mail: cnte@cnte.org.br » www.cnte.org.br

Revista Retratos da Escola

v.20, n.46, janeiro a abril de 2026.

ISSN 2238-4391

R. Ret. esc.	Brasília	v. 20	n. 46	p. 1-495	jan./abr. 2026

© 2026 CNTE

Qualquer parte desta revista pode ser reproduzida, desde que citada a fonte.

Disponível também em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>>

Coordenação da Esforce

Guelda Andrade

Editora

Leda Scheibe (UFSC)

Editora Técnica

Jéssica Duarte de Souza

Organização do Dossiê

Patrícia Baroni, Iris Verena Oliveira, Allan Carvalho Rodrigues

Copidesque

Marília Mezzomo Rodrigues

Traduções dos resumos

Ti Ochôa (inglês)

Maria Isabel de Castro Lima (espanhol)

Foto de Capa

Tomaz Silva - Agência Brasil

Editoração

Frisson Comunicação

RETRATOS DA ESCOLA é uma publicação da Escola de Formação da CNTE (Esforce), que aceita colaboração, reservando-se o direito de publicar ou não o material espontaneamente enviado ao Comitê Editorial. As colaborações devem ser enviadas à Revista em meio eletrônico, conforme as Normas de Publicação, para o endereço <revista@esforce.org.br>.

*Esta publicação obedece às regras do Novo Acordo de Língua Portuguesa.
Foi feito depósito legal.*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Retratos da Escola / Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) – v. 20, n. 46, jan./abr. 2026. – Brasília: CNTE, 2007-

Quadrimestral

A partir de outubro de 2012, disponível no portal de periódicos SEER/IBICT em:
<<http://www.esforce.org.br>>

ISSN 2238-4391 (eletrônico)

1. Educação - periódico. I. Esforce. II. CNTE.

CDD 370.5

CDU 37(05)

Revista Indexada em:

Bibliografia Brasileira de Educação (BBE – CIBEC/INEP/MEC).

Latindex – Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal.

Library of Congress (USA).

Rede RVBI - Rede Virtual de Bibliotecas Congresso Nacional.

SEER - Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (IBICT/MCT).

EDUBASE - Base de Dados em Educação da UNICAMP.

Portal de Periódicos Científicos da CAPES.

CLASE - Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (México)

DIALNET - BNE/UNIRIOJA/ Fundación Dialnet (Espanha)

Diadorim (Ibict/MCTI)

LivRe! (CIN/CNEN)

DOAJ - Directory of Open Access Journals (Dinamarca)

IRESE - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IISUE/UNAM - México)

EDITORIAL

- Afrorreferenciamento, o Novo PNE e as perspectivas para a Escola Pública 7
Leda Scheibe

DOSSIÊ

- Afrorreferenciar a Educação: negros currículos, negras didáticas, negros cotidianos.....11
Patricia Baroni, Iris Verena Oliveira, Allan Carvalho Rodrigues
- De(s)coloniz-AfricAr-te: quando África entra na aula de Arte 15
Eduardo Junio Santos Moura, Isabella Santos Ramos e André Luiz Ferreira de Oliveira
- Relações étnico-raciais na educação: olhares sobre a formação continuada e a prática docente.....35
Patrícia Modesto Matos e Dalila Xavier de França
- Educação Linguística, Gênero e Africanidade: desaquendendo a Aurélia com a sociolinguística educacional.....57
André Luiz Souza-Silva e Luciana Dornelles Ramos
- Corpo negro como rasura ontológica: trajetórias racializadas na gramática colonial.....79
Luís Thiago Freire Dantas e Ellen Miranda de Oliveira
- Literatura negro-brasileira e a BNCC: o currículo como território de disputa racializada 101
Rafael Ferreira de Souza Honorato, Luís Paulo Cruz Borges e Gabriel César de Araújo
- Imagens que ‘falam’: relações étnico-raciais e suas representações em livros didáticos de Ciências da Natureza 119
Kewin Leonardo Santana Costa e Livia de Rezende Cardoso
- Resgatando Saberes Afrorreferenciados: perfuração e circularidade no currículo de matemática nos anos iniciais 135
Bárbara da Silva Santos Corrêa e Sabrina Moura Kiffer de Almeida
- As relações raciais na experiência docente: implicações no cotidiano escolar 149
Lécia Nájla dos Santos Melo e Edmacy Quirina de Souza
- Narrativas africanas em uma escola quilombola: análise metodológica a partir dos contos O Boi Blimundo e Quanto custa um escravo?.....167
Ana Paula da Cunha Góes e Maria Cristina Schefer
- Os abebés de Oxum e Iemanjá como potência antirracista: discursos e práticas de educadoras negras na Educação Básica.....189
Maria José Silva e Mailsa Passos
- Ensinando filosofia a partir da vida e das margens: um encontro com bell hooks na escola pública.....203
Erick Santos da Silva

ESPAÇO ABERTO

- Política educacional assaltada: um balanço crítico do Plano Nacional de Educação 2014-2025.....219
Leonardo Dorneles Gonçalves, Rosiara Maria Francisca da Silva Chaves e Andréa Wahlbrink
- Conselho Municipal de Educação de Belém: processo de criação e implantação na última década do século XX 241
Heyder Brito, Alberto Damasceno e Suellem Pantoja

O sistema de avaliação da Educação Básica sob a ótica de professores/as e gestores/as	263
<i>Genilse da Silva Costa e Marilandi Maria Mascarello Vieira</i>	
Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo: implicações, demandas e dilemas na prática pedagógica de docentes.....	283
<i>Ian Puppim Lopes, Astor Dilem dos Santos Neto, Ronildo Stieg e Wagner dos Santos</i>	
Organizações sociais da educação e trabalho docente: análise da produção do conhecimento na literatura.....	303
<i>Daniel Calbino, Monara Schueler Pessanha, Geruza Tomé Sabino e Mariana Mayumi de Souza</i>	
Reflexos de um governo gerencialista: a precarização do trabalho nos contratos temporários de servidores/as da educação em Minas Gerais.....	325
<i>Edilaine Braga, Edirlene Braga, Fernanda Versiani e Jefferson Pereira</i>	
Perseguição a educadores/as no contexto brasileiro: uma proposta de valoração jurídica a partir do direito humano à educação	345
<i>Salomão Ximenes e Lígia Ziggliotti de Oliveira</i>	
Infâncias, escolas e docências: notas sobre o tempo.....	367
<i>Giovana Alonso Botega e Taís Aparecida de Moura</i>	
Vivências escolares de pessoas trans na educação básica: uma revisão crítica.....	385
<i>Matheus Eduardo Rodrigues Martins, Helena Pich Soares e Thereza Cristina Bertazzo Silveira Viana</i>	
Educação, vulnerabilidade social e esperança: perspectivas de adolescentes do Ensino Fundamental	405
<i>Suênia de Lima Ferreira e Ivonaldo Neres Leite</i>	

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Graduar-se e tornar-se docente: uma experiência em construção	419
<i>Vinícius de Oliveira Bezerra</i>	
Inclusão em ação, celebrando as diferenças: as vivências de in/exclusão na escola pública através de um relato de experiência.....	433
<i>Fábio Júnior Dorneles dos Santos e Camila Aguiar Busatta</i>	
“Poesia é voar fora da asa”: Manoel de Barros, inspiração para os poemas das crianças do Ensino Fundamental.....	453
<i>Ana Catharina Urbano Martins de Sousa Bagolan e Gilvânia Lima de Souza Miranda</i>	

RESENHAS

Entre leis e labirintos: a precarização do trabalho docente na rede estadual paulista	469
<i>Renata Ricken Siqueira</i>	
Educação, autonomia e outras formas possíveis de existência no mundo.....	475
<i>Francisco André Silva Martins e Adriano Oliveira Bandeira de Melo</i>	

DOCUMENTO

Educação e igualdade racial: uma pauta permanente da CNTE	483
<i>Diretoria Executiva da CNTE</i>	

DIRETRIZES PARA AUTORES/AS	487

Afrorreferenciamento, o Novo PNE e as perspectivas para a Escola Pública

A *Retratos da Escola*, revista da Escola de Formação – ESFORCE da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, apresenta a seus leitores e suas leitoras o segundo volume do dossiê *Afrorreferenciar a Educação: negros currículos, negras didáticas, negros cotidianos*. O número elevado de textos recebidos a respeito da temática foi decisivo para que, em comum acordo entre organizadores/as, Comitê Editorial e coordenadoria da ESFORCE, houvesse a decisão de publicar mais uma edição com este dossiê. Assim como o primeiro volume, lançado na última edição de 2025, sua organização deve-se às educadoras Patrícia Baroni, Iris Verena e ao educador Allan Rodrigues.

Ainda neste início de 2026 a Escola de Formação da CNTE – ESFORCE publicou uma Edição Especial da *Retratos da Escola*, intitulada *Os sindicatos e as lutas globais por justiça na educação*. Essa edição envolveu a tradução e a republicação de 22 artigos referentes a sindicatos e movimentos sociais de educadores/as de diversos países, originalmente publicados em *Teachers' unions, educator organising, and global struggles for educational justice*, da revista *Globalisation, Societies & Education* (Taylor and Francis Group, v. 23, n. 1, 2025), com organização de Rebecca Tarlau (Universidade de Stanford, Estados Unidos), Javier Campos (Universidade Austral do Chile) e Ashley Visagie (Universidade da Cidade do Cabo). Devido à grande relevância para o movimento sindical da educação no mundo, a Edição Especial conta com o significativo editorial do professor Heleno Araújo, então presidente da CNTE, e a apresentação da professora Pauline Lipman (Universidade de Illinois, EUA). Convidamos leitores e leitoras a conferir essa publicação.

Os dossiês da *Retratos da Escola* para as demais publicações de 2026 e para o primeiro número de 2027 foram definidos por edital de chamada pública. As propostas foram avaliadas por uma comissão, resultando nas seguintes temáticas:

- » v. 20 n. 47 (2026): *Violências na, da e contra as escolas*. Organização: Catarina de Almeida Santos (UnB), Catarina Carneiro Gonçalves (UFPE) e Miriam Fábila Alves (UFG).

- » v. 20 n. 48 (2026): *(Re)pensar a escola: a inclusão como um direito*. Organização: Rosane Santos Gueudeville (URCA), Susana Couto Pimentel (UFRB) e Andrialex William da Silva (MPRN).
- » v. 21 n. 49, (2027): *Liberdades docentes e direitos dos(das) educadores(as): enfrentar a censura e a perseguição em defesa da educação democrática*. Organização: Salomão Ximenes (USP/UFABC), Fernando Penna (UFF) e Lígia Ziggotti de Oliveira (UFABC).

Neste momento não podemos deixar de destacar a recente aprovação do novo Plano Nacional de Educação – PNE, Lei n. 15388 de 14 de abril de 2026, publicada no DOU de 15 de abril de 2026, que estabelece as metas educacionais a serem atingidas até 2036. O plano foi aprovado pelo Congresso Nacional após intensas discussões que envolveram educadores/as de todo o país, organizados/as pelo Fórum Nacional de Educação. O novo PNE 2026-2036 tem objetivos e metas para garantir padrões de qualidade na educação infantil, educação básica, educação profissional, tecnológica e ensino superior. A elaboração do plano contou com a participação e o acompanhamento de diferentes entidades e instâncias.

Luiz Dourado, membro do Comitê Editorial da *Retratos da Escola* e atual presidente da Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE, manifestou-se destacando:

A aprovação do PNE é resultado de forte mobilização e participação social por meio da construção da CONAE 2024, da atuação propositiva do Fórum Nacional de Educação e de nossas entidades. Ressalto a importante articulação estabelecida entre Anpae, Anped, Anfope, Cedes e Forumdir no acompanhamento e formulação de emendas ao texto do PL 2614/24, nas diversas fases de sua tramitação. Após a sanção, novas mobilizações deverão ser efetivadas visando a efetiva materialização do PNE, bem como a aprovação dos planos estaduais, distrital e municipais (PERSPECTIVAS, 2026, s/p).

A professora Miriam Fábila Alves, presidenta da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, vice-coordenadora do FNE e também membro do Comitê Editorial da nossa revista, afirmou:

O novo Plano Nacional de Educação – PNE, aprovado no dia 26 de março de 2026 no Senado Federal, aponta os caminhos para a garantia do direito à educação com qualidade nos diferentes níveis, etapas e modalidades da educação. Também enfrenta problemas importantes, como a infraestrutura escolar, a formação e valorização dos profissionais da educação, o financiamento, a sustentabilidade socioambiental, a educação digital, dentre outros. Um PNE que deve balizar a atuação do estado brasileiro na política educacional na próxima década e ser cumprido. Enquanto sociedade civil estaremos vigilantes ao acompanhamento dos objetivos, metas e estratégias (PERSPECTIVAS, 2026, s/p).

Dando continuidade ao debate sobre os rumos da educação no país, a seção *Espaço Aberto* do presente número reúne artigos que exploram a complexidade do cenário educacional brasileiro a partir de três eixos: primeiramente, os textos fazem um balanço crítico de macropolíticas, gestão democrática e impactos dos sistemas de avaliação na prática pedagógica. Em seguida, as discussões tratam da realidade do trabalho docente, analisando os efeitos da precarização, do gerencialismo e da perseguição aos/as educadores/as. Por fim, os artigos se voltam para o chão da escola e seu cotidiano, trazendo reflexões sensíveis sobre as infâncias, a diversidade de gênero e as perspectivas de estudantes atravessados/as pela vulnerabilidade social. Tangenciando essas mesmas vivências do cotidiano escolar, a seção *Relatos de Experiência* materializa a prática pedagógica por meio de narrativas de quem faz a educação acontecer. Os textos compartilham desde desafios iniciais da formação docente e dinâmicas reais de inclusão na escola pública até o potencial transformador da poesia lúdica com crianças do ensino fundamental. Por fim, a seção *Resenhas* encerra a edição com leituras críticas que refletem sobre a precarização do trabalho docente e as possibilidades de uma educação autônoma e descolonizadora.

Para encerrar esta edição registramos a realização do 35º Congresso da CNTE, ocorrido entre os dias 15 e 18 de janeiro de 2026. Na ocasião foi eleita a nova diretoria da entidade para o quadriênio 2026-2030, com a expressiva maioria dos votos. A nova gestão passa a ser presidida por Fátima Aparecida da Silva, a quem damos as nossas calorosas boas-vindas. Muito nos honra contar com sua liderança à frente de uma entidade tão representativa para a educação brasileira. Ao professor Heleno Araújo, que encerra seu mandato, só temos a agradecer pelo apoio incondicional com o qual sempre contamos!

Leda Scheibe

Editora

Referências

PERSPECTIVAS do FNE e das Sociedades Científicas. *Jornal da Ciência*. 2 abr. 2026. Disponível em: <https://www.jornaldaciencia.org.br/perspectivas-do-fne-e-das-sociedades-cientificas/>. Acesso em: 05 abr. 2026.

RETRATOS DA
ESCOLA

► DOSSIÊ



Afrorreferenciar a Educação:

negros currículos, negras didáticas, negros cotidianos

 **PATRICIA BARONI***

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – RJ, Brasil.

 **IRIS VERENA OLIVEIRA****

Universidade do Estado da Bahia, Conceição do Coité – BA, Brasil.

 **ALLAN CARVALHO RODRIGUES*****

Universidade Federal do Maranhão, São Luis – MA, Brasil.

Abrir este conjunto de textos exige mais do que apresentar produções acadêmicas; exige escuta. Escuta das vozes que escrevem, das experiências que atravessam cada autoria e, sobretudo, das fissuras que esses textos provocam no campo educacional. Trata-se de um conjunto que tematiza as relações étnico-raciais e as reinscreve como condição de existência do próprio fazer educativo, tensionando currículos, linguagens, corpos e práticas.

É nesse horizonte que se inscreve o primeiro texto, *De(s)coloniz-AfricAr-te: quando África entra na aula de Arte*, de Eduardo Junio Santos Moura, Isabella Santos Ramos e André Luiz Ferreira de Oliveira. O artigo nos convoca a deslocar o olhar: não se trata de inserir África como conteúdo, mas de permitir que ela desorganize o próprio modo de ensinar arte. A partir de uma pesquisa-ação sociocrítica, os autores e a autora demonstram que uma Arte-Educação decolonial não apenas amplia repertórios, mas produz enfrentamentos concretos ao racismo, acionando a pluralidade das *Áfricas* como princípio pedagógico. Há aqui um gesto inaugural, o de romper com a imagem única e instaurar o pluriverso.

* Doutora em Educação. Professora Adjunta na Faculdade de Educação e no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Coordenadora do Grupo de Pesquisa e Extensão Eco-logias do Narrar. E-mail: <narrativasdocampo@gmail.com>.

** Doutora em Estudos Étnicos e Africanos. Professora Titular na Universidade do Estado da Bahia, atuando no Colegiado de História e Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade, no campus XIV e no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Líder do Grupo de Pesquisa Currículo, Escrivências e Diferença. E-mail: <irisveren@gmail.com>.

*** Doutor em Educação. Professor adjunto na Universidade Federal do Maranhão e professor programa de pós-graduação em Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. CAPES. E-mail: <allancr@id.uff.br>.

Tal movimento encontra ressonância no texto *Relações étnico-raciais na educação: olhares sobre a formação continuada e a prática docente*, de Patrícia Modesto Matos e Dalila Xavier de França. As autoras evidenciam uma tensão estrutural, pois mesmo após décadas da aprovação da Lei 10.639/2003, a formação docente ainda se mostra insuficiente. A pesquisa revela que práticas antirracistas aparecem de modo pontual, fragmentado, denunciando que o problema não está apenas na ausência de políticas, mas na fragilidade de sua materialização nos cotidianos escolares. Se o texto anterior propõe deslocamentos epistemológicos, esse explicita os limites institucionais que ainda impedem a consolidação de tais deslocamentos.

Na mesma direção, mas por outro caminho, *Educação Linguística, Gênero e Africanidade: desaquecendo a Aurélia com a sociolinguística educacional*, de André Luiz Souza-Silva e Luciana Dornelles Ramos toma a linguagem como território político. Ao propor o pajubá como objeto pedagógico, o autor e a autora desestabilizam a norma linguística e evidenciam como raça, gênero e linguagem se entrecruzam. A metáfora do *desaquecendo* o ensino de língua portuguesa é potente, trata-se de deslocar o ensino de sua rigidez normativa para um campo de disputa, onde o *pretuguês* e as linguagens dissidentes emergem como saberes legítimos.

Essa centralidade da linguagem como lugar de disputa se aprofunda no ensaio *Corpo negro como rasura ontológica: trajetórias racializadas na gramática colonial*, de Luís Thiago Freire Dantas e Ellen Miranda de Oliveira. O texto propõe uma reflexão densa, do corpo negro como rasura, não como ausência, mas fissura que abre possibilidades de reexistência. A *escrevivência* aparece aqui como prática epistêmica insurgente, capaz de reconfigurar a linguagem e, com ela, o próprio conceito de humanidade. Trata-se de um texto que radicaliza o debate, incluindo sujeitos/as e reinventando as gramáticas que os/as nomeiam.

Se a linguagem e o corpo são tensionados, o currículo também não escapa. Em *Literatura negro-brasileira e a BNCC: o currículo como território de disputa racializada*, de Rafael Ferreira de Souza Honorato, Luís Paulo Cruz Borges e Gabriel César de Araújo, ele é explicitamente assumido como campo de conflito. Os autores demonstram como a literatura negra ainda ocupa lugar marginal na BNCC, evidenciando que a inclusão da diversidade não garante transformação estrutural. O texto reforça que disputar o currículo é disputar o que conta como conhecimento.

A disputa curricular também se manifesta em diferentes áreas do conhecimento. Em *Imagens que 'falam': relações étnico-raciais e suas representações em livros didáticos de Ciências da Natureza*, de Kewin Leonardo Santana Costa e Livia de Rezende Cardoso, as imagens didáticas são analisadas como dispositivos de poder. Ainda que haja avanços quantitativos na representação de pessoas negras, persistem estereótipos e silenciamentos. O texto revela que o racismo não está apenas no conteúdo explícito, mas nos modos sutis de representação.

No campo da matemática, o artigo *Resgatando Saberes Afrorreferenciados: perfuração e circularidade no currículo de matemática nos anos iniciais*, de Bárbara da Silva Santos Corrêa e Sabrina Moura Kiffer de Almeida, propõe a etnomatemática como estratégia de ruptura. Ao valorizar saberes africanos, o texto rompe com a ideia de uma matemática universal e neutra, evidenciando seu caráter histórico e cultural. A noção de *perfuração* é central, pois trata-se de abrir fissuras no currículo eurocêntrico para permitir a circulação de outros saberes.

Essas fissuras também se produzem nas práticas docentes. O artigo *As relações raciais na experiência docente: implicações no cotidiano escolar*, de Lécia Nájla dos Santos Melo e Edmacy Quirina de Souza, evidencia que o racismo atravessa a trajetória dos/das próprios/as docentes, impactando diretamente suas práticas. A pesquisa revela que não há neutralidade pedagógica, já que o cotidiano escolar é atravessado por experiências racializadas, que precisam ser reconhecidas para que práticas antirracistas possam emergir.

Ainda no campo das práticas, mas com foco na oralidade e na ancestralidade, o texto *Narrativas africanas em uma escola quilombola: análise metodológica a partir dos contos O Boi Blimundo e Quanto custa um escravo?*, de Ana Paula da Cunha Góes e Maria Cristina Scheffer, demonstra o potencial das narrativas orais africanas na construção de um currículo intercultural. Ao trabalhar com crianças em contexto quilombola, o estudo evidencia as lacunas na implementação da Lei 10.639 e a potência da oralidade como forma de conhecimento. A *oralitura* aparece como resistência às hierarquias entre escrita e oralidade.

A centralidade da oralidade e da experiência também atravessa o artigo *Os abebés de Oxum e Iemanjá como potência antirracista: discursos e práticas de educadoras negras na Educação Básica*, de Maria José Silva e Mailsa Passos. Mobilizando os abebés como metáfora epistemológica o texto valoriza a palavra de educadoras negras como dispositivo de criação e transformação. A escuta, nesse contexto, torna-se prática política capaz de produzir deslocamentos nas práticas pedagógicas.

Por fim, o texto *Ensinando filosofia a partir da vida e das margens: um encontro com bell hooks na escola pública*, de Erick Santos da Silva, oferece uma chave potente, a do amor como categoria pedagógica. Inspirado em bell hooks, o autor propõe uma filosofia que não se separa da vida, articulando afeto, política e conhecimento. O ensino de filosofia torna-se, assim, prática de cuidado, resistência e reumanização.

Esses onze textos evidenciam a diversidade temática, mas sobretudo um projeto, a saber, desestabilizar as bases coloniais da educação. Seja pela arte, pela linguagem, pelo currículo, pela matemática, pela filosofia ou pelas práticas docentes, todos operam fissuras, o que não indica fragilidade, mas potência.

Há, portanto, uma linha que atravessa esse conjunto, a da recusa da neutralidade, pois nenhum dos textos aceita a educação como espaço neutro, mas assumem-na como território de disputa, onde se confrontam epistemologias, corpos, histórias e futuros. Mais do que apresentar pesquisas, convocam a um posicionamento, já que não basta

reconhecer as desigualdades, é preciso produzir deslocamentos. E esses deslocamentos, como mostram os artigos, começam sempre no mesmo lugar, ou seja, na escuta, na linguagem e na coragem de rasurar aquilo que parecia dado. Assim, esta abertura inaugura um espaço de diálogo, confronto e criação, no qual os textos falam entre si e também nos interpelam, exigindo uma tomada de posição diante do mundo que ajudamos a construir.

Torna-se evidente que não estamos apenas diante de um dossiê temático, mas de um gesto político, epistemológico e ético. Cada texto, a sua maneira, põe em questão o que se consolidou como norma, como verdade e como universalidade no campo educacional. Ao fazê-lo, denuncia ausências e anuncia presenças – que escrevem, ensinam, narram, criam e insistem em existir.

Este dossiê se afirma como espaço de travessia entre saberes, experiências, linguagens e modos de produzir conhecimento, que não se dá de forma linear, mas em movimentos de ruptura, rasura e reinvenção. Ao aforreferenciar a educação, os textos ampliam e deslocam o campo, obrigando-nos a ter consciência de nossos próprios lugares de enunciação. Sua leitura é um convite que não se limita ao ato de ler, mas que implica disponibilidade para se deixar atravessar pelas questões que emergem dessas produções e aceitar o desafio de repensar a educação a partir de outras centralidades, outras vozes e outras histórias.

Que este encontro possa provocar inquietações, deslocamentos e novos começos.

De(s)coloniz-AfricAr-te: *quando África entra na aula de Arte*

De(s)coloniz-AfricArt:
when Africa enters the art class

De(s)coloniz-AfricAr-te:
cuando África entra en la clase de arte

 **EDUARDO JUNIO SANTOS MOURA***

Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros – MG, Brasil.

 **ISABELLA SANTOS RAMOS****

Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, Montes Claros – MG, Brasil.

 **ANDRÉ LUIZ FERREIRA DE OLIVEIRA*****

Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, Montes Claros – MG, Brasil.

RESUMO: Este artigo trata de temas teórico-práticos da Arte na Educação com base na questão ativadora: o que acontece quando África entra na aula de Arte? Apresenta uma pesquisa-ação sociocrítica, suas ações formativas em prol de uma Arte/Educação antirracista e suas ações pedagógicas materializadas no projeto *Cores pela Igualdade*, desenvolvido por uma Instituição de Ensino Superior pública e cinco escolas de educação básica da rede pública estadual de Minas Gerais. Ensinos e aprendizagens em Arte foram pensados em uma proposta de Arte-Educação decolonial e da empiria de processos com práxis antirracista e foco na

* Doutor em Educação. Professor no Departamento de Artes na Universidade Estadual de Montes Claros. Arte/educador e artista visual Líder do Desencobrimentos: Grupo de estudos e pesquisas em Arte/Educação e Pensamento decolonial. E-mail: <eduardo.moura@unimontes.br>.

** Mestre em Letras/Estudos Literários. Professora de Arte na Educação Básica da rede pública do Estado de Minas Gerais. Atua como artista visual, arte-educadora e na área de produção cultural em Montes Claros (MG). Membro do Desencobrimentos: Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte/Educação e Pensamento decolonial. E-mail: <aisabellaramos@gmail.com>.

*** Mestre em Letras/Estudos Literários. Atuou no ensino superior no curso de Licenciatura em Artes Visuais na Universidade Estadual de Montes Claros. Professor de Arte da rede pública de educação do Estado de Minas Gerais. Atua como artista visual, ilustrador, quadrinista e designer. Membro do Desencobrimentos: Grupo de estudos e pesquisas em Arte/Educação e Pensamento decolonial. E-mail: <contato@andreoliveira.com>.

Afrocentricidade. Quando África entra na aula de Arte há avanços significativos rumo ao enfrentamento e à superação de racismo, preconceito e discriminação racial nas escolas, apontando o quão urgente é invocar a pluralidade das tantas Áfricas ancestrais. Esse movimento reflete a lição de Sankofa, de que o olhar para o passado ressignifica o presente e contribui na construção do *humano ser* em direção a futuros possíveis.

Palavras-chave: África. Arte-Educação. Educação Básica. Pesquisa-ação.

ABSTRACT: This article addresses theoretical and practical themes of Art in Education based on the driving question: what happens when Africa enters the art classroom? It presents a socio-critical action research, its formative actions in favor of an anti-racist Art/Education, and its pedagogical actions materialized in the project Cores pela Igualdade, developed by a Public Higher Education institution and five Basic Education schools in the Minas Gerais state public school system. Teaching and learning about Art were conceived within a decolonial Art-Education proposal and the anti-racist empirical processes with a focus on Afrocentricity. When Africa enters the Art class, there are significant advances towards confronting and overcoming racism, prejudice, and racial discrimination in schools, highlighting how urgent it is to invoke the plurality of the many ancestral Africas. This movement reflects Sankofa's lesson that looking to the past gives new meanings to the present and contributes to the construction of the human being towards possible futures.

Keywords: Africa. Art-education. Basic Education. Action Research.

RESUMEN: Este artículo aborda temas teórico-prácticos del arte en la educación a partir de la pregunta activadora: ¿Qué sucede cuando África ingresa a la clase de arte? Presenta una investigación-acción socio-crítica, sus acciones formativas a favor de un arte/educación antirracista y sus acciones pedagógicas materializadas en el proyecto *Colores por la Igualdad*, desarrollado por una institución pública de educación superior y cinco escuelas de educación básica de la red pública estatal de Minas Gerais. La enseñanza y el aprendizaje en el arte fueron pensados en el marco de una propuesta de arte-educación decolonial y de la vivencia de procesos con praxis antirracista y enfoque en el afrocentrismo. Cuando África entra en la clase de arte, se registran avances significativos para enfrentar y superar el racismo, los prejuicios y la discriminación racial en las escuelas, lo que subraya la urgencia de invocar la pluralidad de

tantos/as africanos/as ancestrales. Este movimiento refleja la lección de Sankofa: mirar al pasado resignifica el presente y contribuye a la construcción del *ser humano* hacia posibles futuros.

Palabras clave: África. Arte-educación. Educación básica. Investigación-acción.

Imagens de outras Áfricas

As alegorias de continentes são construções imagéticas que apresentam corpos de mulheres com características estereotipadas dos lugares que representam, sob a forma de desenhos, gravuras ou ilustrações. Uma das imagens desse tipo mais difundidas, desde o século XVI, é a que compõe o atlas *Theatrum Orbis Terrarum*¹ (1570), de Abraham Ortelius (1527-1598), em que se pode observar uma hierarquia visual: na parte de baixo, América, do lado esquerdo, Ásia, do lado direito, África, e, no topo da imagem, Europa. Interessa ler a imagem de África ali representada pela figura de uma mulher de pele escura, em posição ereta, com seios à mostra e um tecido cobrindo-lhe as costas, caindo da cintura até os joelhos; sobre sua cabeça há um esplendor fulgurante e um turbante que a cobre parcialmente, esvoaçando na parte de trás. A mulher está descalça e segura um ramo de vegetação com a mão direita.

Essa leitura da imagem como alegoria diz mais sobre as elucubrações imagéticas que europeus e europeias erigiram ao longo dos séculos sobre o continente africano, historicamente desfigurado pelas muitas investidas coloniais expropriadoras, do que sobre ele mesmo. Esse exercício visual aponta os caminhos aqui escolhidos para levar África para as aulas de Arte na Educação Básica: em lugar de aquiescer o espelho colonial europeu, distorcido, buscou-se desencobrir as imagens plurais de Áfricas com base em seus povos, suas expressões artístico-visuais e suas culturas.

Pensar uma Arte-Educação decolonial

Há na sabedoria ancestral africana (aquilo que a academia branca ocidental chamaria de filosofia) um ensinamento fundamental: “Até que os leões contem suas próprias histórias, os caçadores serão sempre os heróis”. Assim, pensar a Arte-Educação por um caminho decolonial implica compreender a produção dos fenômenos educativos *por meio e com* as diversas expressões da Arte, nas dimensões do conhecer arte - fruir arte - fazer arte, e construir posicionamentos e argumentos que confrontem as consequências contemporâneas dos processos coloniais.

A Arte-Educação decolonial opera contra a colonialidade (do ser, do poder, do saber, do ver, do viver e do poetizar) que se manifesta por meio das diferenças de raça, gênero e classe, criadas pelo ego conquistador europeu. Essa contracolonialidade provoca processos educacionais pluriversais e interculturais, em/sobre/com Arte, que possibilitam a valorização dos diversos saberes e das muitas vozes de coletivos sociais encobertos pelos neocolonialismos europeus e estadunidenses (NKRUMAH, 1967).

A escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, em sua primeira palestra no TED Talk² (2009), aponta para “o perigo de uma história única”, que se relaciona com equivocadas visões refletidas na Arte-Educação, sob a ideia de que formar Professoras e Professores de Arte implica formar pessoas que conheçam todos os ‘ismos’ (renascentismo, classicismo, romantismo, neoclassicismo, cubismo, surrealismo, entre outros) de uma história da arte única e de base eurocêntrica. A autora finaliza sua palestra apontando que “quando rejeitamos a história única, quando percebemos que nunca existe uma história única sobre lugar nenhum, reavemos uma espécie de paraíso” (ADICHIE, 2009, p. 33).

O que se tenta nos últimos anos conceituar como Arte-Educação decolonial pressupõe a decolonialidade intelectual nas academias e nas formações docentes em Arte, com a perspectiva de incidir em ações docentes em Arte na Educação Básica, a partir dos efeitos de ‘outros ismos’ (capitalismo, globalismo, colonialismo, classismo, racismo, machismo, sexismo, entre outros) que, quando postos em debate, rejeitam a ideia reducionista de história única e compreendem o mundo pela pluriversalidade, por outras epistemes e outros saberes não ‘uni-versais’.

Constituir uma coletividade Arte-Educadora

A cosmovisão africana de que se precisa de toda uma aldeia para educar uma criança é a sabedoria que ensina a premente necessidade de coletividades educadoras. Produzir o fenômeno educativo não é uma ação individual. A profissão docente, diferente de algumas outras carreiras, não é uma atividade que se exerce na individualidade. Ainda que as ações docentes se desenvolvam por uma/um profissional, há que se compreender que a sala de aula é mais um dos espaços da docência, e que a escola e a comunidade, como espaços educativos interatores, colaboram para a efetivação da educação, pois sem essa rede há um esvaziamento da finalidade de educar como forma de ensinar/aprender em comum-unidade.

Sobre a constituição dessas comunidades pedagógicas em diálogo, bell hooks (2017) destaca:

[...] é um dos meios mais simples com que nós, como professores, acadêmicos e pensadores críticos podemos começar a cruzar as fronteiras, as barreiras que podem ser erguidas pela raça, pelo gênero, pela classe social, pela reputação profissional e por um sem-número de outras diferenças (hooks, 2017, p. 174).

A Professora Nilma Lino Gomes, intelectual negra brasileira, sugere como proposta de trabalho com a diversidade étnico-racial e de combate ao racismo no interior da escola “a organização de trabalhos conjuntos entre diferentes instituições escolares” (GOMES, 2005a, p. 152). E a professora Bárbara Carine, na obra *Como ser um educador antirracista* (2023), lembra o conceito da “Filosofia Ubuntu: eu sou porque nós somos”, em que as culturas africanas bantu tratam de uma cosmovisão de “união”, no sentido de que a “humanidade deve caminhar de mãos dadas”, valorizando uma coletividade na qual “pessoas são mais importantes que as coisas” (CARINE, 2023, p. 93).

A coletividade constituída para as ações desta investigação é o Desencobrimentos – Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte-Educação e Pensamento Decolonial. O grupo é composto por Professoras/es de Arte da Educação Básica, Professores e Professoras da Educação Superior que formam Professoras e Professores de Arte, Egressas e Egressos de cursos de formação de Professoras/es de Artes Visuais, Licenciandas e Licenciandos em Artes Visuais vinculadas/os à iniciação científica. O grupo pauta a Arte-Educação e o pensamento decolonial como base epistemológica para pensar e produzir estudos, pesquisas, materiais didáticos e ações educativas com base em expressões visuais de artistas negras e negros, indígenas e de outros coletivos sociais postos às margens.

O desafio posto ao grupo para pensar uma Arte-Educação antirracista foi buscar uma matriz de saberes afrorreferenciada que pudesse sustentar as ações arte-educadoras fundamentadas em África, com artistas e outras/os intelectuais negras e negros que apresentem o continente africano por seus aspectos artísticos e culturais, sem prescindir da crítica aos processos coloniais europeus como criadores de grande parte das mazelas contemporâneas do continente.

O primeiro passo foi aprender com quem veio antes, buscando na literatura os atravessamentos de uma Educação das Relações Étnico-Raciais – EREER e da Arte produzida por pessoas negras e seus ensinamentos para a produção de uma Arte-Educação das Relações Étnico-Raciais – AERER. O aporte legal é conferido pela Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003) e sua complementação pela Lei nº 11.645 (BRASIL, 2008) que trata da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e indígena na Educação Básica, especialmente nas aulas de Arte.

O coletivo foi buscar nas raízes de África, berço da humanidade e continente-mãe, os aportes para pensar suas possibilidades arte-educadoras. O processo de capacitação do coletivo ocorreu no primeiro semestre de 2025, por meio de estudos, debates, leituras, reflexões, reuniões, idas e vindas, para a formação de uma consciência descolonizada que pense e veja África por um espelho que não seja o da/do colonizadora/or.

A imagem que provocou o início das ações formativas foi a do artista Flávio Cerqueira, intitulada *Amnésia*³ (2015), uma escultura em bronze que representa um menino negro derramando um balde de tinta branca sobre sua cabeça. Iniciar os processos formativos por uma imagem de um artista negro brasileiro contemporâneo reforça a potência do lugar de onde se avista África, fazendo rotas de idas ao continente, para conhecimento

mais aprofundado dos seus aspectos culturais, e rotas de vindas, aproximando os contextos arte-educadores locais.

Nos processos de formação do coletivo foi-se construindo o entendimento de que a arte africana compreende aspectos mais complexos do que as leituras formais e estilísticas pelas quais se formam Professoras e Professores de Arte, com base na episteme de uma história da arte eurocêntrica. Tal compreensão, porém, não foi um impedimento para a incursão, já que essas complexidades serviram para evidenciar que não constituem obstáculo para iniciar o trabalho com essas expressões nas aulas de Arte.

Ao contrário, a compreensão do grupo nesses processos formativos é que existem muitas lacunas a serem preenchidas na formação docente em Arte, por conta da exclusão das expressões artísticas africanas de seus currículos; as ações pedagógicas a serem pensadas seriam desafios que incorreriam em erros e acertos; existem muitas Áfricas, com saberes plurais, povos plurais, culturas plurais e expressões artísticas que precisam ser 'desencobertas' no desfazimento de uma colonialidade do ver e do saber que paira sobre essas diversas Áfricas.

Em síntese, articulam-se teoria, prática e crítica, reforçando que a coletividade Arte-Educadora é um caminho para enfrentar o racismo e construir uma educação decolonial.

Ecos das vozes das juventudes: racismos e antirracismos na escola

Como investigação/ação em Arte-Educação tendo África como centro, um passo metodológico importante foi ouvir as vozes das juventudes nas escolas, por meio de um questionário autoaplicável para conhecer as manifestações do racismo, do preconceito e da discriminação racial nas cinco escolas parceiras. Levou-se em consideração que o público-alvo da investigação é composto por estudantes do Ensino Médio, majoritariamente pessoas pretas, pardas e pobres; que os séculos de silenciamento e apagamento de coletivos sociais inferiorizados podem embranquecer os olhares; que planejar ações pedagógicas rumo a uma Arte-Educação antirracista implica trabalho coletivo; e que as vozes das juventudes co-laboram para esse objetivo e não podem ser ignoradas.

Um questionário autoaplicável, em formulário do Google, online, composto por três seções de perguntas, em um total de 18 questões (16 com alternativas fechadas e 2 abertas), foi respondido por 742⁴ pessoas, em um universo de 1.149 estudantes de Ensino Médio (do 1º ao 3º ano) das cinco escolas.

Na análise das respostas foi possível identificar formas de manifestação do racismo nos contextos investigados, o que serviu como subsídio para o planejamento das ações pedagógicas em Arte. Destacam-se alguns pontos, especialmente a abertura das/dos estudantes para participar da pesquisa e o significativo envolvimento com a proposta desde sua apresentação, passando pela colaboração e pelo comprometimento com a autoaplicação do questionário.

Uma visão panorâmica das respostas aponta, como esperado, que o racismo, o preconceito e a discriminação racial estão presentes e operando de formas semelhantes na comunidade escolar, principalmente entre estudantes. Foram perceptíveis os indícios de práticas racistas, preconceituosas e discriminatórias por parte de professoras e professores, bem como por parte de gestoras e gestores em alguns contextos. Nessa seara, o relato de uma Professora de Arte parceira da pesquisa mostrou que, ao apresentar a proposta ao corpo docente e expor as respostas ao questionário, enfatizando a inaceitabilidade dessas práticas, ouviu de um professor que: *“A escola agora está cheia de mimimi”*. No discurso desse docente há muitas camadas a serem analisadas, desde um perfil que resiste ou se furta à abordagem das questões étnico-raciais no contexto escolar até a manifestação de um posicionamento potencialmente racista.

As análises revelam uma consciência política entre as pessoas que responderam ao questionário, especialmente na questão de autodeclaração. Em todos os contextos, mais de 60% das/dos estudantes se autodeclararam pretas/os ou pardas/os. Quando questionadas/os se já foram vítimas de alguma prática racista, preconceituosa ou discriminatória, em todos os cenários, mais de 58% afirmaram não terem sido vítimas. As demais pessoas, em percentuais significativos, apontam já ter sofrido algum tipo de racismo, preconceito ou discriminação racial no contexto escolar, com diferenças entre as que denunciaram na própria escola e aquelas que não reagiram.

As respostas indicam que as práticas racistas, discriminatórias e preconceituosas nas escolas são motivadas por cor da pele, cabelo, religião, gênero e orientação sexual, e roupas. Essas condutas se manifestam como piadas, apelidos ofensivos, memes e figurinhas em aplicativos de mensagens, postagens em redes sociais, comentários em postagens de redes sociais e agressão física. Percentuais entre 45% e 65% das pessoas que responderam ao questionário apontam que já presenciaram alguma prática racista nos contextos investigados.

Em todos os cenários, as/os agentes dessas práticas são, em primeiro lugar, estudantes, seguidas/os de docentes, funcionárias/os das escolas e familiares. Quando questionadas se já praticaram algum ato de racismo, preconceito ou discriminação na escola, mais de 70% das pessoas afirmaram não tê-los praticado ou, se praticaram, não tiveram intenção. Porém, entre 3% e 8% admitiram, objetivamente, já ter cometido atos racistas, preconceituosos ou discriminatórios. Ainda que seja uma parcela reduzida, esses dados precisam ser considerados para um trabalho de acolhimento às vítimas, evitando a normalização dessas práticas, incentivando denúncias e garantindo a aplicação da legislação vigente – que considera o racismo crime⁵ – às/aos praticantes e a suas/seus responsáveis. Cabe destacar que acima de 80% das pessoas que responderam ao questionário afirmaram considerar importante a existência de ações de combate ao racismo na escola.

Um dado adicional refere-se à pergunta sobre personalidades negras conhecidas e admiradas. Foram citadas figuras nacionais como Zumbi dos Palmares, Dandara, Pelé,

Aleijadinho, Alcione, Iza, Ludmilla, Elza Soares, Gilberto Gil, Milton Nascimento, Tim Maia, Djavan, Djonga, Mano Brown, Racionais MC's, L7, Vinicius Júnior, Neymar Júnior, Ronaldinho Gaúcho, Marta, Rebeca Andrade, Conceição Evaristo, Carolina Maria de Jesus, Machado de Assis, Thaís Araújo, Lázaro Ramos e Érika Hilton.

Em número significativo, apareceram também personalidades internacionais, como Nelson Mandela, Martin Luther King, Barack Obama, Michael Jackson, Beyoncé, Rihanna, LeBron James, Travis Scott, Michael B. Jordan, Michael Jordan, Bruno Mars, Lewis Hamilton, Viola Davis, entre outros e outras. Sem surpresas, a maioria é de origem estadunidense e europeia. Em outra direção, surgiram referências a pessoas negras de convívio cotidiano, como “meu pai”, “minha mãe”, “minha avó”, “minha professora”, “meu colega”, “meu tio”, “meus avós”. Isso demonstra um nível de admiração e afeição por figuras próximas e não apenas por celebridades.

Sobre já terem participado de alguma ação educativa de combate ao racismo na escola, destacaram os componentes curriculares de Arte, Filosofia, Sociologia e Língua Portuguesa. Quando questionadas/os sobre o que gostariam de aprender nas aulas de Arte para contribuir no combate ao racismo, os conteúdos mais citados foram arte africana e afro-brasileira, grafite e movimento hip hop.

Em resumo, os dados revelados pelo questionário ecoam as vozes das juventudes e oferecem subsídios concretos para o desenho de ações pedagógicas voltadas ao enfrentamento e à superação do racismo, do preconceito e da discriminação racial nas escolas.

Afrocentricidade e Afrobrasilidades como possibilidades Arte-Educadoras

Conhecer África, olhar para África com outros olhos e saber que Áfricas são muitas constitui a base dessa proposta. A elaboração de um planejamento de ações pedagógicas em Arte tendo África como centro desafia a reprodução de estereótipos e a estigmatização de conhecimentos sobre o continente calcados na hierarquização ou na inferiorização. A ideia de trazer África como ponto de partida e para o centro das ações investigativas e pedagógicas em Arte é, antes de tudo, epistemológica. Trata-se de *Afrocentricidade*, um conceito que no Brasil é apresentado por Elisa Larkin Nascimento (2023). Molefi Kete Asante o define como “um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos” (ASANTE, 2009, p. 93).

Passados mais de 20 anos da publicação do primeiro marco legal no Brasil para inserção obrigatória de conhecimentos sobre cultura africana e afro-brasileira nos currículos de Educação Básica, ainda é comum ouvir de Professoras e Professores que há uma escassez de materiais didáticos para o trabalho com essas temáticas na sala de aula. No caso do componente curricular Arte, esse discurso ganha fôlego em função dos anos de

negligenciamento desses temas desde a formação inicial acadêmica docente. Ainda hoje é possível encontrar cursos de formação docente na área de Arte (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro) omissos quanto à inserção das artes e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas em seus currículos.

Há que se considerar que não se trata de uma ação incauta sobre inserir arte africana como ‘exotismo’ nos currículos, mas de potencializar a luta antirracista no país que foi o último, nas Américas, a abolir a escravização de pessoas africanas e afrodescendentes. O racismo é um problema que não será resolvido apenas pela educação, mas por meio dela a luta ganha força, sem ela, a luta é vazia.

Para pensar Áfricas Arte-Educadoras relatam-se as ações planejadas pelo coletivo, por meio do projeto pedagógico *Cores pela Igualdade*⁶. Essas ações foram desenvolvidas nos contextos de cinco escolas parceiras, nos semestres 2-2024 e 1-2025. O objetivo foi produzir processos educativos em Arte para o enfrentamento e superação das desigualdades étnico-raciais na Educação Básica.

Com base no movimento de conhecer-planejar-atuar-analisar-avaliar-refletir, além de seus aspectos colaborativo e interativo – fazendo a integração entre investigação de cunho teórico, ação prática, avaliação e reflexão sobre os processos –, aponta-se que a natureza cíclica da pesquisa/ação em educação permitiu apostar nessa metodologia como a mais adequada à criação de mudanças nas relações étnico-raciais. Esses aspectos permitem considerá-la uma pesquisa-ação do tipo socialmente crítica, visto que “se está tentando encontrar maneiras de mudar a cultura política de instituições com foco no tornar o mundo melhor em termos de justiça social” (TRIPP, 2005, p. 458).

Com base na proposta de “abordagem triangular” (BARBOSA, 1989, 1998) para o ensino/aprendizagem da Arte – articulando fazer arte - conhecer arte - apreciar arte – compreendeu-se que essas dimensões se constituem como possibilidades de criar contextualizações, visões críticas e a poética visual, de forma a integrar teoria e prática nos processos educativos em Arte.

Posto o desafio, o coletivo construiu, de maneira colaborativa o projeto afrocentrado intitulado *Cores pela Igualdade* como planejamento pedagógico que pensa ações para uma Arte-Educação antirracista no Ensino Médio, definindo uma divisão de saberes em duas unidades didáticas e compondo um planejamento de 10 encontros semanais para aulas de Arte. Para cada uma das unidades didáticas o coletivo pensou ações que partem de África e suas irradiações prismáticas. Essas iniciativas integraram Arte-Educação e Afrocentricidade, contribuindo para o reequilíbrio de narrativas que historicamente colocaram África em uma posição de inferioridade em relação ao eurocentrismo excludente que, hegemonicamente, colocou-se como produtor de conhecimentos ‘uni-versais’.

Áfricas: origens, ancestralidades e artes

Essa unidade didática compreendeu as expressões artísticas e os aspectos socioculturais do continente africano como origem da humanidade e das ancestralidades vivas na contemporaneidade. O ponto de partida do planejamento, na compreensão do coletivo, foi sensibilizar as/os estudantes para as questões levantadas no processo de desenvolvimento das ações pedagógicas e da construção de conhecimentos.

Os objetivos dessas primeiras aulas foram conhecer o projeto *Cores pela Igualdade*, refletir sobre os resultados dos questionários aplicados e sobre o imaginário construído quando se pensa em África. Para tanto, em um primeiro encontro com roda de conversa foi apresentado o projeto às turmas, bem como as respostas ao questionário aplicado. Em seguida, solicitou-se às/aos estudantes que, com base no que conhecem sobre África, produzissem um desenho.

No debate sobre os resultados dos questionários alguns pontos chamam a atenção, como a acalorada discussão quanto à cor da pele de algumas personalidades admiradas pelas/os estudantes: “*Ele é branco ou é preto?*”, “*Ela é branca ou é preta?*”. Para muitas/os estudantes algumas personalidades que admiram são vistas como pessoas brancas por não terem um tom de pele retinto. Nesse debate foi possível compreender o quão complexa é a tarefa de definir quem é negra/o no Brasil.

O Professor e antropólogo Kabengele Munanga aponta que “num país que desenvolveu o desejo de branqueamento, não é fácil apresentar uma definição de quem é negro ou não” (MUNANGA, 2004, p. 52). Nesse debate há que se considerar a falta de uma educação que paute as questões raciais e a ausência de referências negras para as juventudes, de modo que reconheçam pessoas negras não apenas por características fenotípicas.

A decolonialidade do ver encontra na criticidade – que se desenvolve por meio da Arte na Educação – um caminho para compreender que uma maquiagem que clareia a pele ou um alisamento dos cabelos não fazem uma pessoa negra menos negra, nem a tornam branca. O olhar crítico sobre o jogo de poderes midiáticos, em tempos de redes sociais e de inteligência artificial, precisa compor os debates educativos. Pautar nas aulas de Arte a produção de artistas negras e negros que se reconhecem na luta antirracista e pela equidade possibilita compreender que seus discursos artísticos não deixam dúvidas sobre sua autoidentificação. Em muitos casos o problema com a identidade negra não está nas artistas negras nem nos artistas negros, mas nas imagens socialmente construídas sobre elas e sobre eles.

Na obra *Tornar-se negro – ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social* (1983), a intelectual negra brasileira Neusa Santos Souza ajuda a compreender como constructos imagéticos fazem com que pessoas negras não se reconheçam em sua própria identidade. A pensadora volta seu olhar para “a experiência de ser-se negro numa sociedade branca” apontando que “o negro tomou o branco como modelo

de identificação como única possibilidade de tornar-se gente” (SOUZA, 1983, p. 18). Isso foi construído, ideológica e esteticamente, a partir das experiências brancas, considerando o cânone europeu e desconsiderando as possibilidades africanas ou as possibilidades da “negrura”, como propõe Guerreiro Ramos (1954):

pratiquemos um ato de suspensão da brancura e com este procedimento fenomenológico nos habilitaremos a alcançar a sua precariedade e, daí, a perceber a profunda alienação estética do homem de cor em sociedades europeizadas como a nossa. De repente se nos torna óbvio o nosso empedernimento pela brancura, se nos torna perceptível a venda por sobre os nossos olhos. É como se saíssemos do nevoeiro da brancura - o que nos parece olhá-la em sua precariedade social e histórica. E ainda que por um momento, para obter certa correção do nosso aparelho ótico, poderíamos dizer que das trevas da brancura - só nos poderemos libertar à luz da negrura (RAMOS, 1954, s/p.).

Uma das dimensões pela qual se dá a manutenção do projeto moderno colonial europeu na contemporaneidade é a Arte. De forma mais detida, compreendemos que é nas Artes Visuais que a colonialidade encontra formas de construir as imagens daquilo que se quer propagar ou ‘universalizar’. Pensando nessas construções imagéticas foi lançada a pergunta às/aos estudantes: “Qual imagem vem à imaginação quando se pensa em África?” Essa investida, que pode ser realizada em diferentes contextos escolares, é uma forma de desconstruir os imaginários de ausências e construir imagens outras sobre o continente africano.

Sem surpresas, em sua maioria os desenhos apresentados mostraram animais vistos como exóticos (leões, majoritariamente, girafas, elefantes, suricatos). Em menor escala apareceram pessoas com características estereotipadas, paisagens com pôr-do-sol e animais, cenas de cotidianos em habitações de materiais naturais (palha), figuras humanas de pele escura com características de desenhos asiáticos (mangás e animes), cenas de capoeira e personagens de filmes hollywoodianos como o Pantera Negra. Em rodas de conversa sobre os desenhos foi possível inferir que as visões das/dos estudantes sobre África foram moldadas em grande medida pelo cinema estadunidense, especialmente pelos estúdios Disney e seu filme *O Rei Leão*.

Em um segundo encontro com as turmas os objetivos foram refletir sobre aspectos socioculturais e artísticos do continente africano e constituir um vocabulário politicamente coerente sobre as questões étnico-raciais hoje. Para tanto, foi realizado um jogo chamado: *Verdadeiro ou Falso sobre África*, no qual turmas divididas em grupos respondiam às afirmativas sobre o continente. Entre as proposições havia temas artísticos, culturais, históricos, sociais, geográficos, entre outros. Ao elaborar o jogo e selecionar as afirmativas houve a preocupação em apresentar informações que criassem outras visões sobre África, ressaltando principalmente aspectos positivos e que surpreendessem as turmas, para que admirassem as culturas africanas, sem prescindir da crítica aos processos coloniais. Na elaboração do jogo o livro *Africana*, da autora e jornalista do

Zimbábue Kim Chakanetsa foi um aporte essencial, já que muitos aspectos sobre o continente africano são pouco conhecidos por autoras/es não-africanas/os.

Para introduzir questões étnico-raciais pautadas nos debates contemporâneos nas aulas de Arte foi criada uma apresentação de termos e conceitos de Nilma Lino Gomes, com base em suas pesquisas e vivências no Movimento Negro. Segundo a autora, “os termos e conceitos revelam não só a teorização sobre a temática racial, mas também as diferentes interpretações que a sociedade brasileira e os atores sociais realizam a respeito das relações raciais” (GOMES, 2005b, p. 39). Nessa direção, foram apresentados termos e conceitos de identidade, identidade negra, raça, etnia, racismo, negritude, branquitude, lugar de fala, preconceito racial, discriminação racial e o mito da democracia racial. As definições selecionadas são as mais utilizadas no debate sobre questões raciais no Brasil e constituem uma alternativa de aproximação entre a reflexão teórica, a prática social e o campo educacional (GOMES, 2005b).

O terceiro encontro com as turmas teve o objetivo de construir conhecimentos sobre aspectos positivos das culturas e das artes do continente africano, desfazendo estereótipos. Optou-se por apresentar a sabedoria em símbolos africanos através dos Adinkras. O aporte teórico para essa ação veio da obra organizada por Elisa Larkin Nascimento e Luiz Carlos Gá, intitulada *Adinkras: sabedoria em símbolos africanos* (2022). Com essa ação pedagógica, foi possível apresentar diferentes Adinkras às turmas, abordando seus significados e a sabedoria que cada um dos símbolos carrega. O passo seguinte foi distribuir papel e tinta para que cada estudante criasse um símbolo inspirado nos Adinkras das culturas africanas, atribuindo-lhe significados que pudessem compor um conjunto simbólico representativo de cada turma.

Durante os debates do coletivo para a elaboração do planejamento, Professoras de Arte que já atuam nas escolas parceiras, considerando suas experiências pregressas com temáticas relacionadas às culturas africanas e afro-brasileiras nas aulas de Arte, apontaram um desconhecimento a respeito do continente africano, nos aspectos artísticos e culturais – comumente negligenciados no currículo – e também nos aspectos geográficos, como localização do continente, os países que o compõem e a diversidade de povos que o habitam.

Com base nesses apontamentos, para o quarto encontro considerou-se importante uma abordagem interdisciplinar para conhecer aspectos socioculturais e artísticos de países do continente africano. A proposta apresentada às turmas foi de a realização de pesquisas sobre diferentes países africanos, enfocando seus aspectos culturais e sociais. Nas turmas com maior número de estudantes propôs-se uma pesquisa sobre países de diferentes regiões africanas; nas turmas menores, as Professoras optaram por organizar os grupos de acordo com as regiões⁷: África Ocidental, África Oriental, África Setentrional, África Meridional.

Como parte dos conteúdos deste encontro e como forma de apresentar outros olhares sobre as culturas africanas, considerando as ausências de artistas africanas/os entre as personalidades negras citadas nas respostas ao questionário – especialmente no campo

da música – foram selecionadas/os algumas/uns artistas da música pop africana contemporânea que fazem sucesso mundial, entre as/os quais se destacam ASA (Nigéria), Burna Boy (Nigéria), Rema (Nigéria), Tyla (África do Sul), Ayra Starr (Benin), Wizkid (Nigéria), Fatoumata Diawara (Costa do Marfim), Dencia (Camarões), Toumani Diabaté e Sadiki Diabaté (Mali). Apresentaram-se vídeos de músicas dessas/es artistas como forma de mostrar pessoas negras em posições que não são hierarquizadas ou inferiorizadas pela hegemonia da indústria pop da música estadunidense e europeia.

No quinto e último encontro dessa unidade didática apresentaram-se os resultados das pesquisas sobre o continente africano no formato de seminários. Cada grupo de estudantes, ao apresentar o país ou a região do continente que pesquisou, compôs um painel coletivo com os aspectos socioculturais que mais despertaram seu interesse, construindo um grande mapa cultural de África. Os objetivos dessa ação se centraram em conhecer a diversidade das artes e culturas dos povos africanos e compor esse conhecimento em um grande mapa das diferentes culturas de países africanos.

Foi notável a surpresa das/dos estudantes ao descobrirem aspectos artístico-culturais da África que, até então, não haviam sequer imaginado. As descobertas de que o continente abriga artes e culturas com grande potência e a constatação de que essas manifestações culturais foram apagadas das aulas de Arte, evidencia-se no questionamento de uma estudante: *“Por que nunca estudamos isso?”*.

Afrobrasilidades: encontros de saberes

Para a segunda unidade didática o coletivo pensou num planejamento em que a afrocentricidade estivesse na base epistêmica, agora considerando a diáspora africana no Brasil, por meio do que se convencionou chamar de *“Arte Afro-brasileira”*. Munanga (2019), abordando a complexidade de definição de uma *“Arte Afro-brasileira”*, aponta que o qualificativo *afro* constitui uma das condições primordiais de sua definição e da descoberta da africanidade presente ou escondida nessa Arte. É preciso compreender que muitos elementos culturais africanos precisaram resistir à escravidão para garantir sua sobrevivência nas Américas e muitos elementos não resistiram e se perderam.

Segundo Nei Lopes (2011), a *“Arte Negra/Africana”* tradicional, no continente e na diáspora, é iminentemente utilitária:

estando sempre associada aos variados eventos e atividades da vida cotidiana, do nascimento à morte, em ritos de celebração, purificação, propiciação etc. Nas sociedades em que nasce essa arte, pelo menos naquelas pouco tocadas por influências externas, o criador, ao conceber e executar uma obra, não pretende realizar, com ela, uma imitação da natureza, e sim dizer o que pensa a respeito dela; ele não quer reproduzir as coisas, e sim dar sua opinião, emitir seu conceito sobre o que representam, seja na dança, seja na escultura – como teoriza o senegalês Alioune Sène (1969) (LOPES, 2011, p. 119).

Considerando a utilidade que a Arte tinha e tem para muitas culturas africanas, obras, artefatos, utensílios e objetos só têm significado em seus contextos de origem no continente e muitos não adquiriram significado nas Américas. Nessa compreensão, em diálogo com Munanga, conclui-se que a continuidade e a recriação dos elementos de uma Arte Africana no Brasil “não foram integrais, porque a totalidade de suas estruturas social, política, econômica e religiosa não foi transportada ao Novo Mundo” (MUNANGA, 2019, p. 8).

Pensar num ensino da Arte que aborde questões étnico-raciais por meio da Arte Afro-brasileira implica uma prévia travessia pelo Atlântico Negro, revisitando rotas e problematizando as histórias pelas narrativas de leões/leões e não de caçadoras/es. Assim, essa segunda unidade didática que dá prosseguimento ao projeto *Cores pela Igualdade* abarcou expressões artísticas que emergiram do processo colonial e dos encontros de saberes produzidos entre os povos africanos, os povos originários e os invasores europeus no Brasil. Por meio de uma sensibilização das turmas quanto aos novos conteúdos, visaram-se aspectos da diáspora africana e suas contribuições para a arte e a cultura brasileiras, apresentando imagens com aspectos da travessia afro-atlântica e da diáspora africana, culminando no encontro com povos originários e invasores europeus.

Desfazendo os discursos de que há uma escassez de materiais didáticos que proporcionem a abordagem das questões étnico-raciais nas aulas de Arte, foi exibida a série *Enraizando*⁸, que em alguns episódios trata das histórias de diferentes povos que contribuíram para a formação da identidade brasileira: *Os Africanos*, *Os Indígenas* e *Os Portugueses*. Os três vídeos abordam esses povos, de forma animada, didática e dinâmica, e a forma como suas histórias se entrecruzam no contexto brasileiro. Após a exibição, as Professoras montaram uma roda de conversa para problematizar questões sobre o colonialismo europeu no Brasil, a escravização dos povos africanos e o genocídio dos povos originários, temas que integram a história da formação sociocultural e política do país.

Para uma abordagem dos aspectos de contribuição cultural dos povos que vieram de África para o Brasil, optou-se por um material disponível a Professoras/es para o trato das questões étnico-raciais na sala de aula, que é o livro *Memória das Palavras Afro-brasileiras*. O livro é parte do Projeto A Cor da Cultura⁹ e apresenta palavras utilizadas no vocabulário cotidiano da sociedade brasileira herdadas da Mãe África, “procedentes de diferentes grupos étnico-linguísticos, como os iorubás e, especialmente, os povos bantos” (A COR DA CULTURA, 2006, p. 5).

Realizou-se um jogo em que as turmas divididas em grupos visualizaram uma apresentação de slides que mostravam uma palavra e, em seguida, seu significado. O desafio era descobrir o que significava cada palavra apresentada, e o grupo com maior número de acertos vencia o jogo. A ideia de utilizar jogos durante as ações do projeto surgiu como sugestão das próprias Professoras de Arte que, no momento das intervenções, percebiam certo desânimo das turmas em consequência da recente lei brasileira que proíbe

o uso de aparelhos celulares nas escolas. A estratégia teve efeito positivo ao movimentar as turmas em torno de uma ação dinâmica e de interação dos coletivos estudantis.

Na sequência do segundo encontro dessa unidade, com o objetivo de continuar positivando o legado das culturas de povos africanos, optou-se por apresentar minibiografias visuais de personalidades negras brasileiras, a fim de torná-las conhecidas pelas turmas e dignas de admiração em suas áreas de atuação na sociedade. O aporte para a elaboração de uma cartografia de personalidades negras brasileiras ocorreu por meio da obra *Enciclopédia Negra* (2021), de Flávio dos Santos Gomes, Jaime Lauriano e Lilian Moritz Schwarcz. Trata-se de uma construção para reavivar memórias e destacar o protagonismo de pessoas negras que fizeram a história deste país. A cartografia de personalidades incluiu, entre outras/os, Zumbi dos Palmares, Dandara, Abigail Moura, Tereza de Benguela, Antônio Francisco Lisboa (o 'Aleijadinho'), Abdias Nascimento, Clementina de Jesus, Lélia Gonzalez, Grande Otelo, Conceição Evangelista, Ruth de Souza, Luiz Gama, Machado de Assis, Elza Soares, Mateus Aleluia, Milton Nascimento e Carolina Maria de Jesus.

Para os três últimos encontros da unidade, coerente com a opção metodológica pautada na abordagem triangular para o ensino de Arte, o planejamento passou a visibilizar artistas afro-brasileiras/os em ações de conhecer, apreciar e fruir suas expressões visuais, com base em uma curadoria pedagógica que privilegiou discursos artísticos comprometidos com as lutas antirracistas e com os dilemas enfrentados por pessoas negras na sociedade brasileira contemporânea.

Elaborou-se uma cartografia na qual, além de apresentar artistas afro-brasileiras/os às/aos estudantes, passou-se a compor um panorama imagético que inspirou poéticas em desenho e pintura, como *fazer artístico*, culminando nas ações do projeto pedagógico. A cartografia de Arte Afro-brasileira foi composta pelas/os artistas Maria Auxiliadora da Silva, Madalena Santos Reinbolt, Mestre Didi, Abdias Nascimento, Rubem Valentim, Rosana Paulino, Ayrson Heráclito, Emanuel Araújo, Paulo Nazareth, Maxwell Alexandre, Flávio Cerqueira, Sidney Amaral, Dalton Paula, Criola, Silvana Mendes, Priscila Rezende, entre outras/os. Sem pretender categorizar artistas ou suas produções, a proposta foi pensada como uma base epistêmico-expressivo-visual para abordar questões de raça, gênero e classe, pautas centrais na luta por equidade racial no contexto brasileiro.

Na curadoria pedagógica, além das imagens estáticas de produções de artistas visuais selecionadas/os, optou-se por apresentar um conjunto de produções audiovisuais em que as/os estudantes pudessem ver e ouvir artistas comentando seus próprios trabalhos. Encontramos na série *Artérias*¹⁰, do canal SESC TV, os sete vídeos de artistas exibidos às turmas, contemplando Criola, Dalton Paula, Emanuel Araújo, Flávio Cerqueira, Maxwell Alexandre, Paulo Nazareth e Rosana Paulino.

A mostra possibilitou às turmas um encontro entre os saberes africanos e os saberes produzidos pelas uniões plurais no contexto brasileiro. Os propósitos foram conhecer artistas brasileiras/os com influências das culturas africanas em seus trabalhos, apreciar

imagens de artistas que representam aspectos positivos do encontro de saberes afro-brasileiros e poetizar em Artes Visuais com base nas afrobrasilidades. Foi proposto às turmas que produzissem desenhos, como projetos para pinturas a serem realizadas em telas.

Ao pensar um *fazer artístico* que culminasse nas ações do projeto, dois fatores se evidenciaram. Primeiro, constatou-se que o ensino de Arte no Brasil guarda um histórico elitista, de forma que há uma diferença abismal entre o ensino que se efetiva em escolas de rede privada e em escolas da rede pública. É comum que nas aulas de Arte em uma escola da rede privada as/os estudantes tenham acesso a materiais de boa qualidade, enquanto em escolas da rede pública, especialmente as periféricas, não se observa um investimento que possibilite aulas de Arte com materiais que promovam a qualidade estética das experiências poético-visuais. Segundo, refletiu-se sobre aspectos da precariedade e da ausência de materiais que marcaram as poéticas visuais de muitas artistas negras e de muitos artistas negros na história da arte brasileira, em função de desigualdades históricas de acesso a materiais artísticos para produção de seus trabalhos.

Com base nesses argumentos, e com o aporte financeiro de uma agência de fomento¹¹, foi proposto às turmas um fazer artístico inspirado nas produções de artistas afro-brasileiras/os. As/Os estudantes produziram seus projetos de pinturas tendo à disposição telas de algodão sobre chassi de madeira, tinta acrílica, pigmentos líquidos e pincéis variados. Para turmas com número menor de estudantes disponibilizaram-se telas de tamanho 30 x 40 cm e para turmas com número maior, a proposta foi a realização de pinturas em grupo com telas de 40 x 60 cm.

A experiência poética e estética de produzir, inspiradas/os na produção visual de artistas brasileiras/os que apresentam aspectos das ancestralidades africanas ou que problematizam na contemporaneidade as desigualdades étnico-raciais pelas expressões visuais, proporcionou às/aos estudantes um exercício de conhecer, apreciar e fazer arte. Essa vivência promoveu a elevação da autoestima, e foi comum ver a surpresa com os materiais disponibilizados, o receio de 'sujar' a tela, o medo de pegar no pincel, a ansiedade por finalizar o trabalho e a satisfação em 'ser artista'!

Nos processos de desenvolvimento do projeto manifestaram-se problemas clássicos que costumam surgir quando se pensa em aulas de Arte nas escolas da rede pública, como a falta de um espaço adequado, uma Sala de Arte, para a realização das ações pedagógicas; reclamações do corpo docente em relação ao tempo necessário para reorganizar uma sala comum a todos os componentes curriculares após a aula de Arte; a descontinuidade das ações em função de festas, jogos, feriados, avaliações externas, entre outros fatores; a incompreensão das gestões sobre os processos pedagógicos envolvidos em uma aula de Arte; e o curto tempo destinado às aulas de Arte no currículo de Educação Básica. Ainda assim, nenhum desses fatores se tornou impeditivo para a realização das ações, ao contrário, serviram para problematizar o descaso com o ensino de Arte na Educação Básica e com as questões étnico-raciais nos contextos escolares investigados.

Considerações finais

Ao longo da primeira etapa de uma proposta de pesquisa que se desenvolveu por um período de médio prazo – o que permite amadurecer ideias, repensar rotas, refazer caminhos, experimentar, errar, rever os erros e aprender com eles – foi possível compreender a força de África quando entra na aula de Arte. Potência essa que se ‘desencobriu’ pelo desafio posto não apenas pela via legal, mas também pela via ética de um *de(s)coloniz-AfricAr-te*, o que implica entender que outras epistemes precisam habitar os espaços escolares, a fim de que todos os coletivos sociais ali presentes se reconheçam nos componentes curriculares e em seus conteúdos.

Talvez o professor que, no início dessa jornada em uma das escolas parceiras, afirmou que “*a escola agora está cheia de mimimi*” seja uma daquelas pessoas que acreditam que as questões étnico-raciais não devam ser tratadas na escola. Talvez seja alguém que considera que esse é um dever exclusivo da família, e tal posicionamento revela uma incompreensão sobre o papel da escola e da educação.

Se a escola é um lugar de produção de conhecimentos, e se a educação é formadora da dimensão humanística de crianças, jovens e adultos/os, nessa dimensão humanística está incluído o conhecimento da formação artística e cultural do Brasil. Também está o reconhecimento do humano que há em si e na/no outra/o, por meio do respeito às diferenças e à diversidade, promovendo a igualdade e a equidade.

O projeto de ação pedagógica em Arte *Cores pela Igualdade* é uma experiência em Arte/Educação das Relações Étnico-Raciais – AERER que considera a escola como primeiro espaço democrático de acesso ao conhecimento. Trata-se de uma proposta que reconhece que o currículo escolar – ainda que seja um território de disputas – tem o dever de garantir os direitos de todas as pessoas ali presentes, assegurando o acesso à pluriversalidade e à interculturalidade que a Arte é capaz de promover de forma crítica, criativa e sensível.

Recebido em: 15/07/2025; Aprovado em: 17/04/2026.

Notas

- 1 ORTELIUS, Abraham (1527-1598). *Theatrum Orbis Terrarum* (1584). Biblioteca Nacional de Portugal. Disponível em: <<https://purl.pt/27803/1/index.html#/3/html>>. Acesso em: 27 abr. 2026.
- 2 TED Talk. Chimamanda Ngozi Adichie. *O perigo de uma história única*, 2009. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story?subtitle=pt-br. Acesso em: 27 abr. 2026.
- 3 Flávio Cerqueira, *Amnésia*, escultura, bronze e látex, 2015. Museu de Arte de São Paulo – MASP. Disponível em: <<https://masp.org.br/acervo/obra/amenesia>>. Acesso em: 27 abr. 2026.

- 4 A pesquisa seguiu todas as normativas éticas de pesquisa com seres humanos na área da Educação. Está registrada na Plataforma Brasil do Ministério da Saúde (Brasil) e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da IES executora.
- 5 BRASIL. *Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989*. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Brasília: Presidência da República, 1989.
- 6 O coletivo compreende que ao titular o projeto de *Cores pela Igualdade* cria um apelo mais objetivo e imediato nos contextos educativos. Ressalte-se a plena consciência sócio-política das diferenças conceituais e epistemológicas que carregam os termos igualdade e equidade. Combater as desigualdades étnico-raciais nos contextos educativos, neste caso, implica uma perspectiva de equidade, de tratar desiguais de forma desigual, garantindo os direitos de todas as pessoas.
- 7 Os mapas da União Africana trazem uma “divisão de África em cinco regiões geográficas: Norte, Sul, África Central, África Oriental e África Ocidental” (CHAKANETSA, 2023, p. 5).
- 8 *Enraizando*: vídeos que explicam a história e o conceito sobre Arte, Ciência, Meio Ambiente e Sociedade. Rizoma Estúdio. Disponível em: <https://www.youtube.com/enraizandoedu>. Acesso em: 27 abr. 2027.
- 9 A Cor da Cultura: Memória das palavras Afro-brasileiras. Disponível em: <https://futura.frm.org.br/conteudo/educacao-basica/material-pedagogico/cor-da-cultura-memoria-das-palavras-afro-brasileiras>. Acesso em: 27 abr. 2027.
- 10 Artérias. SESC TV. Brasil: 2020/2021, Direção: Helena Bagnoli. Disponível em: <https://sesctv.org.br/programas-e-series/arterias/>. Acesso em: 27 abr. 2026.
- 11 O projeto foi financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – FAPEMIG, através da Chamada 14/2023 para Pesquisas para Inovação na Educação Básica.

Referências

A COR DA CULTURA. *Memória das palavras Afro-brasileiras*. Coord. Ana Paula Brandão. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

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

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009.

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 1989.

BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 19 mai de 2025.

BRASIL. *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: 19 mai de 2025.

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

CHAKANETSA, Kim. *Africana*. Ilust. por Mayowa Alabi. Trad. A&A Studio. Campinas, SP: Mostarda, 2023.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC, 2005a.

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

GOMES, Flávio dos Santos; LAURIANO, Jaime & SCHWARCZ, Lilian Moritz. *Enciclopédia Negra*. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. 2.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

LOPES, Nei. *Enciclopédia brasileira da diáspora africana*. São Paulo: Selo Negro, 2011.

MUNANGA, Kabengele. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. Entrevista a Estudos Avançados. Temas em Debate: *Estudos Avançados*, n. 18 (50), Abr 2004.

MUNANGA, Kabengele. Arte afro-brasileira: o que é afinal? *Paralaxe*, v. 6, n. 1, p. 5-23, 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/paralaxe/article/view/46601/30949>. Acesso em: 6 de mai. 2025.

NASCIMENTO, Elisa Larkin & GÁ, Luiz Carlos (Org.). *Adinkra: sabedoria em símbolos africanos*. 2.ed. Rio de Janeiro: Cobogó: Ipeafro, 2022.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. Afrocentricidade e Quilombismo. In: RIOS, Flávia; SANTOS, Márcio André dos & RATTS, Alex (Orgs.). *Dicionário da relações étnico-raciais contemporâneas*. São Paulo: Perspectiva, 2023.

N'KRUMAH, Kuame. *Neocolonialismo: o último estágio do imperialismo*. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1967.

RAMOS, Alberto Guerreiro. O negro desde dentro. *Revista Forma*, n. 03, out. 1954. Disponível em: http://abdias.com.br/teatro_experimental/guerreiro.htm. Acesso em 10 maio 2025.

SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro: Ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. 2.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

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.

Relações étnico-raciais na educação: *olhares sobre a formação continuada e a prática docente*

Ethnic-Racial relations in education:
perspectives on continuing education and teaching practice

Relaciones étnico-raciales en la educación:
miradas sobre la educación continua y la práctica docente

 **PATRÍCIA MODESTO MATOS***

Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão – SE, Brasil.

 **DALILA XAVIER DE FRANÇA****

Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão – SE, Brasil.

RESUMO: Este artigo visa analisar o perfil dos/das professores/as em relação à formação continuada para a Educação para as Relações Étnico-Raciais – EREER e sua relação com a promoção da diversidade étnico-racial no ambiente escolar. Para essa finalidade, analisamos as respostas de 130 docentes da Educação Básica brasileira. Os/As participantes responderam a questões abertas e fechadas sobre a formação continuada e a atuação docente. As respostas às perguntas abertas foram analisadas por meio da análise temática. Concluímos que assim como na formação inicial, há uma lacuna em relação à EREER na formação continuada, aspecto que se reflete diretamente nas ações desenvolvidas no cotidiano escolar. Ou seja, as escolas promovem atividades para combater o racismo de forma pontual.

Palavras-chave: EREER. Formação continuada. Professores/as. Racismo.

ABSTRACT: This article aims to analyze the profile of teachers in relation to continuing education for EREER – the Education for Ethnic-Racial

* Professora e membro do Núcleo de Apoio Socioemocional no município de Paripiranga – BA. Técnica em Assuntos Educacionais na Universidade Federal de Sergipe. *E-mail:* <patricia.modesto.matos23@gmail.com>.

** Professora Titular do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Sergipe, Coordenadora do Grupo de Pesquisa Socialização das Atitudes Intergrupais e Racismo – CNPq, Membro do INCT-Preconceitos – CNPq. *E-mail:* <dalila@academico.ufs.br>.

Relations – and its relationship with the promotion of ethnic-racial diversity in the school environment. To this end, we analyzed the responses of 130 teachers from Brazilian Basic Education. Participants answered open-ended and closed-ended questions about continuing education and teaching work. The responses to the open questions were analyzed using thematic analysis. We concluded that, as in initial teacher education, there is a gap in relation to ERER in continuing education, an aspect that is directly reflected in the actions developed in the school daily life. In other words, schools promote activities to combat racism on an ad hoc basis.

Keywords: ERER. Continuing Education. Teachers. Racism.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo analizar el perfil docente en cuanto a la educación continua para la Educación para las Relaciones Étnico-Raciales – ERER y su relación con la promoción de la diversidad étnico-racial en el entorno escolar. Para ello, analizamos las respuestas de 130 docentes brasileños/as de educación básica. Los/as participantes respondieron preguntas abiertas y cerradas sobre la educación continua y la práctica docente. Las respuestas a las preguntas abiertas se analizaron mediante el análisis temático. Concluimos que, al igual que en la formación inicial, existe una brecha en relación con la ERER en la formación continua, lo cual se refleja directamente en las acciones desarrolladas en la vida cotidiana escolar. Es decir, las escuelas promueven actividades para combatir el racismo de manera puntual.

Palabras clave: ERER. Formación continua. Docentes. Racismo.

Introdução

A falta de educação para as relações étnico-raciais ainda é um gargalo no sistema de ensino brasileiro. Mesmo após duas décadas da promulgação da Lei nº 10.639/2003, encontramos notícias que alertam sobre as ausências e os entraves à sua implementação: “Mais de 70% dos municípios não cumprem lei que determina ensino antirracista nas escolas” (TOLENTINO, 2023) e “Lei do ensino de História da África nas escolas completa 20 anos e escancara lacunas na formação de professores antirracistas” (LIMA, 2023).

A pesquisa desenvolvida pelo Geledés Instituto Mulher Negra, em parceria com o Instituto Alana, sobre a atuação das secretarias municipais de educação no ensino de

história e cultura africana e afro-brasileira identificou lacunas presentes nas instituições de ensino relacionadas à prática pedagógica e à formação dos/das professores/as. A falta de orçamento foi identificada como uma das principais barreiras para a aplicação da lei (BENEDITO, CARNEIRO & PORTELLA, 2023).

A forma como a educação para as relações étnico-raciais deve ser implementada está disposta no Parecer CNE/CP nº 03/2004, de 10 de março de 2004 e na Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Esses e outros documentos são resultantes da colaboração e do esforço do Movimento Negro, de militantes e dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação (BRASIL, 2004a, 2004b).

As Diretrizes Curriculares para a Educação para as Relações Étnico-Raciais – EREER (BRASIL, 2009) apresentam inúmeras sugestões de ações educativas para o combate ao racismo e à discriminação. Entre elas, enfatizamos o papel da formação inicial e continuada para o êxito do trabalho docente e o sucesso da implementação da EREER na rede de ensino. O professor e a professora são vistos/as como protagonistas no trabalho com a diversidade em sala de aula, e mesmo que possam realizar muitas ações exitosas sozinhos/as, necessitam da colaboração de outros/as sujeitos/as:

Caberá, aos administradores dos sistemas de ensino e das mantenedoras prover as escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos, além de acompanhar os trabalhos desenvolvidos, a fim de evitar que questões tão complexas, muito pouco tratadas, tanto na formação inicial como continuada de professores, sejam abordadas de maneira resumida, incompleta, com erros (BRASIL, 2009, p. 18).

A formação docente tem sido uma preocupação para os órgãos governamentais, visto que somente 19% dos/das educadores/as concordam totalmente que os cursos de Pedagogia e licenciaturas os/as preparam adequadamente e 56% alegam não receber orientações ao atuar no primeiro ano de docência. Eles/Elas acreditam que os cursos ofertados de modo presencial preparam melhor os/as futuros profissionais (IPEC, 2023). José Carlos Libâneo e Selma Garrido Pimenta (2006) pontuam que somente a formação inicial, por mais adequada que seja, não é suficiente para preparar os/as docentes para as novas demandas relacionadas às melhorias na educação. É necessário investir no desenvolvimento profissional e promover a formação continuada.

Por um lado, 57% das secretarias municipais de educação afirmaram oferecer formação continuada a profissionais da educação referente à EREER. Entretanto, há um quantitativo mínimo que acompanha os resultados do desempenho escolar dos/das estudantes a partir da variável raça/cor (BENEDITO, CARNEIRO & PORTELLA, 2023). Por outro lado, 48% dos/das docentes declararam que a formação promovida pela secretaria de educação colabora para a melhoria das aulas. Além disso, 37% afirmaram que sempre recebem formação e 39% declararam que as formações às vezes ocorrem para trabalhar com a EREER e a Educação Inclusiva nas salas de aula (IPEC, 2023).

Nos últimos anos observamos a ampliação do debate sobre a formação continuada por conta do empenho de intelectuais dedicados/as ao tema, das reivindicações de movimentos sociais e dos avanços no âmbito científico, tecnológico e econômico. A evolução percebida na literatura é evidenciada pelas inúmeras nomenclaturas utilizadas para se referir à formação continuada. Há estudos que utilizam os termos treinamento, aperfeiçoamento, atualização, educação permanente, reciclagem e formação contínua (COELHO & CRUZ, 2022). Entendemos formação continuada como uma prática formativa que possibilita a realização periódica de estudos teóricos e práticos, visando ao aperfeiçoamento da capacitação profissional. Essa modalidade ocorre por meio de cursos de pós-graduação, como especialização e mestrado, promovidos por instituições de ensino superior, por intermédio de cursos ofertados via educação a distância, por programas de formação oferecidos pelos sistemas de ensino, nas escolas, como locais de formação em serviço, entre outros (GATTI, 2008).

Apesar da gama de pesquisas envolvendo a temática, Nilma Lino Gomes e Petronilha Beatriz Silva (2011) enfatizaram a escassez de estudos que relacionam a formação continuada de professores/as a temas evidenciados nas pautas dos movimentos sociais, a exemplo da diversidade étnico-racial. Diante desse apontamento, o presente estudo surge para se somar à tentativa de suprir tal lacuna, suscitando reflexões e possibilitando novas discussões a partir das perspectivas dos/das sujeitos/as em ação, os/as professores/as.

Como vimos na pesquisa realizada com professores e professoras de escolas públicas brasileiras, muitos/as alegaram ter acesso a algum tipo de treinamento ao longo da carreira (IPEC, 2023). Também declararam resultados positivos decorrentes dos cursos de aperfeiçoamento. Contudo, entre outros pontos, consideramos importante saber se acessam a formação continuada de forma espontânea, se isso ocorre por meio da secretaria de educação ou por outras instituições (realizaram alguma formação continuada? Quais instituições promovem a formação?). Além disso, devemos verificar se há o desenvolvimento de ações para abordar a temática racial nas escolas onde esses/as sujeitos/as atuam (quais ações estão sendo desenvolvidas nesse universo escolar?) e se conhecem a legislação antirracista (o que você sabe sobre as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008?).

Para responder a essas perguntas analisaremos o perfil dos/das docentes na formação continuada para a EREER e sua relação com a promoção da diversidade no ambiente escolar. Inicialmente, conheceremos algumas realidades relacionadas à formação continuada e seus efeitos nas escolas.

Apontamentos sobre a formação continuada para a EREER

Conforme Kabengele Munanga, “só a própria educação é capaz de desconstruir os monstros que criou e construir novos indivíduos que valorizem e convivam com as diferenças” (MUNANGA, 1996, p. 179). Acreditamos que a desconstrução deve iniciar com

os/as construtores/as, ou seja, com os/as professores/as, diretores/as, coordenadores/as e todos/as os/as atores/atrizes envolvidos/as no processo educativo. Para (des)construir é preciso reconhecer-se como parte da mudança e adquirir conhecimentos, por isso, é tão importante acessar a educação continuada. Entretanto, como os/as docentes podem aperfeiçoar o conhecimento sobre a EREER?

Estudos evidenciam as fragilidades e limitações da formação continuada de professores/as para a EREER promovida pelas secretarias municipais de educação. Verificou-se baixa adesão (DIAS, 2011), uma formação descontinuada, pontual e isolada (DIAS, 2011; SILVA & DIAS, 2018) e a ausência de políticas sistemáticas de formação permanente (FREITAS, 2024). Destacou-se a presença do mito da democracia racial no discurso pedagógico, o qual constitui um entrave à formação continuada (DIAS, 2011; FREITAS, 2024).

A carência de formação docente também é percebida pelos/as discentes no cotidiano escolar. Nanicleison José da Silva e Maria das Graças Almeida (2020) investigaram o entendimento de professores/as e estudantes de uma escola estadual de Pernambuco acerca da implementação da Lei nº 10.639/03 como instrumento de combate ao preconceito étnico-racial. Dos/Das 98 discentes entrevistados/as, 72% afirmaram ter vivenciado preconceito racial na escola. Ao serem questionados/as sobre as ações promovidas pela instituição com base na Lei nº 10.639/2003, 44,8% discordaram que tais práticas sejam desenvolvidas. O autor e a autora da pesquisa identificaram que os/as professores/as consideram a lei um instrumento relevante de mudança, mas atribuem a gestores/as a responsabilidade de sua implementação. Diante de situações discriminatórias ocorridas em sala de aula, os/as docentes tendem a silenciar ou a considerá-las como brincadeiras. Por outro lado, os/as estudantes acreditam que as deliberações decorrentes da lei podem colaborar para a desconstrução do preconceito racial, considerando-as mecanismos importantes para o fortalecimento da identidade positiva da pessoa negra (SILVA & ALMEIDA, 2020).

O trabalho desenvolvido por Rosana Fátima de Arruda (2014) afirma que é possível deparar-se com contextos em que os/as professores/as são motivados/as a cumprir determinações legais. Em seu estudo, observou uma escola que foi impulsionada a desenvolver projetos sobre a temática étnico-racial por meio da formação continuada e de cobranças emitidas pela secretaria de educação. Assim, a formação contribuiu para que os/as docentes reavaliassem suas práticas pedagógicas diante da diversidade étnico-racial da escola, promovendo ações mais inclusivas.

A pesquisa desenvolvida pelo Geledés Instituto da Mulher Negra e pelo Instituto Alana com 21% das secretarias municipais de educação de todo o país apontou que 39% dos municípios que destinam recursos para a implementação da EREER não a realizam de forma adequada. Ou seja, os governos não se empenham para evitar o trabalho esporádico e pontual da temática, o que ocorre maciçamente durante o mês de novembro, quando se comemora o Dia da Consciência Negra. Essa realidade é encontrada em algumas escolas de 46% dos municípios das regiões Norte e Nordeste. Além disso, não

oferecem regularmente a “formação continuada aos profissionais de educação, com orientação curricular referenciada ao contexto local, com acompanhamento e avaliação das medidas colocadas em prática” (BENEDITO, CARNEIRO & PORTELLA, 2023, p. 41).

No documento intitulado *Diagnóstico e monitoramento da implementação da EREER no Brasil* encontramos os índices de implementação e de formação continuada para a EREER por estado. Por exemplo, cerca de 50% das secretarias da Bahia e 45% de Sergipe ofertaram cursos de, no mínimo, 30 horas sobre a temática racial para professores/as. A rede estadual de ensino apresenta uma realidade mais favorável, comparativamente à rede municipal, tanto na Bahia quanto em Sergipe (BRASIL, 2024).

Apesar do caráter esporádico e pontual, governantes apresentaram um leque de ações realizadas para apoiar as escolas no trabalho com a temática racial, destacando-se instruções

sobre medidas a serem adotadas em situações de racismo, orientações sobre práticas pedagógicas e atividades didáticas, apoio para a realização de atividades culturais, desfiles, mostras culturais, oficinas etc., apoio na organização das bibliotecas para contemplarem materiais com questões étnico-raciais, coleta de informações junto às escolas e desenvolvimento de atividades em parceria (ou em contato) com outros órgãos (BENEDITO, CARNEIRO & PORTELLA, 2023, p. 50).

Bernadete Gatti (2003) afirma que as dificuldades encontradas para promover alterações nas atitudes e concepções pedagógicas dos/das professores/as, a partir da formação continuada ou em serviço, vão além da promoção e troca de conhecimentos. Ela aponta que tais profissionais não são somente recebedores/as de conhecimentos, sendo necessário compreender que pertencem

a grupos sociais de referência nos quais se gestam concepções de educação, de modos de ser, que se constituem em representações e valores que filtram os conhecimentos que lhes chegam. Os conhecimentos adquirem sentido ou não, são aceitos ou não, incorporados ou não, em função de complexos processos não apenas cognitivos, mas, socioafetivo e culturais. Essa é uma das razões pelas quais tantos programas que visam a mudanças cognitivas, de práticas, de posturas, mostram-se ineficazes. Sua centralização apenas nos aspectos cognitivos individuais esbarra nas representações sociais e na cultura de grupos (GATTI, 2003, p. 2).

Como exemplo de sucesso na formação continuada, a autora mencionou o programa Proformação, promovido pelo Ministério da Educação. O curso alcançou quase 40 mil docentes, atingindo seu objetivo graças ao modo como considerou “os aspectos culturais, psicossociais, no desenvolvimento de aprendizagens e na apreensão de novos valores, o que se vincula a mudanças de práticas” (GATTI, 2003, p. 13).

Efeitos da educação nas relações étnico-raciais no ambiente escolar

A promoção da EREER tem efeitos positivos em diversos âmbitos da vida dos/das sujeitos/as. No campo educacional assegura o direito à educação das pessoas negras ao proporcionar acesso a um currículo escolar amplo e diversificado, capaz de abordar a construção social e histórica brasileira e as suas implicações para o povo negro. No domínio social essa concepção de educação “atua como estratégia de combate ao racismo e às violências de caráter epistemológico” (SILVEIRA, 2021, p. 6).

No que diz respeito às mudanças nas relações étnico-raciais no contexto escolar, Edson Santos Junior e Renata Porto Bugni (2018) realizaram uma revisão da literatura em artigos disponíveis na base de dados SciELO, desde a publicação da Lei nº 10.639/2003 até o ano de 2015. Identificaram que a promoção dos saberes sobre a história e a cultura do povo negro implica positivamente nas relações estabelecidas na escola, não apenas pela inserção da temática em algumas disciplinas, mas em todo o currículo escolar, inclusive por meio de discussões sobre as contribuições e o acúmulo de conhecimentos dos diferentes povos que formam a nossa sociedade.

O ensino sobre o povo negro, conforme estabelecido na legislação brasileira, tem apresentado resultados positivos. Tal afirmativa é ratificada pelo estudo de Patrícia Matos e Dalila de França (2021), que aplicaram questionários a 120 estudantes brancos/as e negros/as de escolas públicas em um município de Sergipe e um na Bahia. Os resultados indicaram que a transmissão dos saberes sobre raça e etnia influencia a identidade étnico-racial, principalmente a de estudantes negros/as, que a percebem de maneira mais positiva que os/as estudantes brancos/as. Também se observou que a experiência do racismo nas escolas interfere na construção positiva da identidade étnico-racial de estudantes negros/as, ou seja, quanto mais se percebem vítimas de racismo, menos gostam de ser negros/as.

A importância da promoção de políticas públicas afirmativas para a valorização da identidade étnico-racial é evidenciada na pesquisa de Andrea Dória, Dalila de França e Marcus Eugênio Lima (2021) em dois momentos, com crianças brancas, quilombolas e não quilombolas. No primeiro momento, 179 crianças participaram, respondendo a um questionário que apontou que as crianças brancas são as que mais se identificam com a cor de pele que apresentam. No segundo momento, 29 participantes do primeiro estudo ouviram a contação de histórias com protagonistas negros/as, em seguida, responderam ao questionário inicial. Os achados revelaram que a identificação racial das crianças negras se fortaleceu, que houve aumento no sentimento de pertencimento étnico e no sentimento de gostar do grupo ao qual pertencem.

Método

Participantes

Participaram deste estudo 130 professores e professoras atuantes na Educação Básica brasileira. Desses/as, 69,2% ($N = 90$) se identificaram com o gênero feminino e 30,8% ($N = 40$) com o gênero masculino. Quanto à cor da pele, 24 (18,5%) pessoas se autodeclararam brancas, 80 (61,5%) pardas e 26 (20,0%) pretas. A idade variou entre 21 e 62 anos ($M = 38,19$; $DP = 10,5$).

Outras características também foram observadas. Identificamos a região em que os/as professores/as residem, escolaridade, área de formação, pertencimento institucional e modalidade de ensino. As estatísticas descritivas dessas variáveis podem ser vistas na tabela 1.

Tabela 1: Caracterização da amostra (continua)

Características	Quantidade de participantes		% da amostra
Gênero	Feminino	$N = 90$	69,2%
	Masculino	$N = 40$	30,8%
Cor da pele	Branco/as	$N = 24$	18,5%
	Pardo/as	$N = 80$	61,5%
	Preta/as	$N = 26$	20,0%
Idade	(1) 21 a 24 anos	$N = 13$	10,0%
	(2) 25 a 40 anos	$N = 68$	52,3%
	(3) 41 a 65 anos	$N = 49$	37,7%
Região	Nordeste	$N = 124$	95,4%
	Centro-Oeste	$N = 2$	1,5%
	Sudeste	$N = 3$	2,3%
	Sul	$N = 1$	0,8%

Características	Quantidade de participantes		% da amostra
Escolaridade	Pedagógico	N = 3	2,3%
	Graduação incompleta	N = 6	4,6%
	Graduação	N = 38	29,2%
	Pós-graduação <i>latu sensu</i>	N = 60	46,2%
	Mestrado	N = 20	15,4%
	Doutorado	N = 3	2,3%
Área de conhecimento	Área 1: Ciências Agrárias, Exatas e Engenharias	N = 10	7,7%
	Área 2: Ciências Biológicas e da Saúde	N = 15	11,5%
	Área 3: Ciências Humanas, Letras e Artes	N = 85	65,4%
	Área 5: Com duas graduações	N = 17	13,1%
	Área 6: Não responderam	N = 3	2,3%
Pertencimento institucional	Pública	N = 57	43,8%
	Privada	N = 73	56,2%
Modalidade de ensino	Presencial	N = 116	89,2%
	A distância	N = 13	10,0%
	Outra	N = 1	0,8%

Fonte: Autoras, 2025.

Procedimentos

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da Universidade Federal de Sergipe – UFS. Após a aprovação do CEP (parecer nº 6.642.302), estabelecemos contato com os/as professores/as por meio das redes sociais e de aplicativos de mensagens para convidá-los/las a colaborar com o estudo. Junto ao convite, enviamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, contendo todas as informações pertinentes ao caráter voluntário da participação, bem como a possibilidade de recusa e demais orientações. Também incluímos um link contendo o questionário. Por fim, as análises dos dados foram realizadas com uso dos softwares Statistical Package for the Social Sciences – SPSS e Jamovi.

As respostas às perguntas abertas foram combinadas, e utilizamos a análise temática para analisar os dados (BRAUN & CLARKE, 2006). Familiarizamo-nos com os dados

por meio da leitura das respostas, em seguida, utilizando o Planilhas Google, codificamos todas as informações. Revisamos o processo para alcançar a consistência e a coerência dos padrões dos dados acerca dos temas elencados.

Instrumentos

A primeira medida analisada foi a formação continuada para a ERER. Investigamos se os/as professores/as receberam algum tipo de aperfeiçoamento durante os anos em que atuaram na Educação Básica com a questão: “Durante a sua atuação profissional, você já recebeu alguma formação voltada para a diversidade étnico-racial?” Os/As participantes assinalaram uma escala Likert de cinco pontos, variando entre 1 (nunca) e 5 (sempre). Também avaliamos se as instituições promoveram a formação continuada: “Caso você tenha realizado formação continuada para a diversidade étnico-racial, qual instituição promoveu a formação?”

Identificamos por meio de questão fechada se as escolas desenvolvem ações em prol da diversidade étnico-racial: “A sua escola costuma realizar atividades que envolvem a diversidade étnico-racial?”. Os/as participantes registraram suas opiniões em uma escala Likert de cinco pontos, variando entre 1 (nunca) e 5 (sempre). A fim de saber que tipo de ação tem sido promovida, perguntamos: “Caso a sua escola tenha realizado ou realize alguma atividade em prol da diversidade étnico-racial, cite aquela que você considera mais relevante”.

Por fim, avaliamos se os/as professores/as conhecem a legislação referente ao ensino da história e da cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008). Para isso, os/as participantes optaram por 1 (sim) ou 0 (não) nas seguintes perguntas: “Você conhece a Lei nº 10.639/2003?” e “Você conhece a Lei nº 11.645/2008?”. Depois, construímos o indicador por meio da soma e do cálculo da média dos dois itens. Quanto maior o valor, mais os/as participantes conhecem a legislação. Analisamos, por meio da análise temática, as respostas à pergunta: “O que você sabe sobre as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008?”.

Resultados

Analisamos o perfil dos/das participantes quanto às características relacionadas à prática profissional (tempo de formação e atuação, segmento do ensino em que atuam, quantidade de escolas que trabalham, entre outras). Realizamos análises de frequência para obtermos as médias (*M*) e os desvios padrão (*DP*). As informações dessas variáveis estão disponíveis na tabela 2.

Tabela 2: Caracterização profissional dos/das participantes (continua)

Características	Quantidade de participantes		% da amostra
Tempo de formação	1 a 5 anos	<i>N</i> = 33	25,4%
	6 a 10 anos	<i>N</i> = 29	22,3%;
	11 a 15 anos	<i>N</i> = 31	23,8%
	16 a 20 anos	<i>N</i> = 18	13,8%
	21 a 25 anos	<i>N</i> = 11	8,4%
	Mais de 26 anos	<i>N</i> = 6	4,6%
	Não responderam	<i>N</i> = 2	1,5%
	<i>M</i> = 2,71; <i>DP</i> = 1,44		
Tempo de atuação	1 a 5 anos	<i>N</i> = 28	21,5%
	6 a 10 anos	<i>N</i> = 27	20,8%
	11 a 15 anos	<i>N</i> = 27	20,8%
	16 a 20 anos	<i>N</i> = 15	11,5%
	21 a 25 anos	<i>N</i> = 15	11,5%
	Mais de 26 anos	<i>N</i> = 17	13,1%
	Não responderam	<i>N</i> = 1	0,8%
	<i>M</i> = 3,16; <i>DP</i> = 1,79		
Etapa do ensino	Ed. Infantil	<i>N</i> = 12	9,2%
	Ens. Fund. I	<i>N</i> = 26	20%
	Ens. Fund. II	<i>N</i> = 31	28,4%
	Ens. Médio	<i>N</i> = 9	6,9%
	Mais de um	<i>N</i> = 49	37,7%
	Não responderam	<i>N</i> = 3	2,3%
	<i>M</i> = 3,45; <i>DP</i> = 1,41		

Características	Quantidade de participantes		% da amostra
Pertencimento institucional	Pública	$N = 98$	75,4%
	Privada	$N = 19$	14,6%
	Pública e Privada	$N = 10$	7,7%
	Outra	$N = 2$	1,5%
	Não responderam	$N = 1$	0,8%
	$M = 1,41; DP = 0,86$		
Esfera governamental	Municipal	$N = 76$	58,5%
	Estadual	$N = 20$	15,4%
	Mais de uma	$N = 14$	10,8%
	Outra	$N = 19$	14,6%
	Não responderam	$N = 1$	0,8%
	$M = 1,81; DP = 1,12$		
Quantidade de escolas	Uma	$N = 92$	70,8%
	Duas	$N = 30$	23,1%
	Três	$N = 5$	3,8%
	Quatro	$N = 1$	0,8%
	Seis	$N = 1$	0,8%
	Não responderam	$N = 1$	0,8%
	$M = 1,37; DP = 0,71$		
Função exercida	Professor/a	$N = 117$	90,0%
	Diretor/as	$N = 4$	3,1%
	Vice-Diretor/as	$N = 1$	0,8%
	Coordenador/a	$N = 4$	3,1%
	Téc. Pedagógico/a	$N = 2$	1,5%
	Não responderam	$N = 2$	1,5%
	$M = 1,20; DP = 0,74$		

Fonte: Autoras, 2025.

Em seguida avaliamos o acesso dos/das professores/as à formação continuada para a EREER em um teste t com a variável formação continuada. Os achados indicaram, de

modo geral, baixa frequência na aquisição de formação continuada ($M = 1,81$; $DP = 1,05$; $t(128) = 19,5$; $p < 0,001$), sugerindo que os/as docentes nunca ou raramente recebem aperfeiçoamento sobre as relações étnico-raciais. Resultado semelhante foi encontrado na formação inicial desses/as profissionais ($M = 2,37$; $DP = 0,99$; $t(129) = 27,15$; $p < 0,001$), indicando que durante a graduação o contato também foi esporádico.

A partir do exposto buscamos identificar as instituições responsáveis por promover a educação permanente para os/as docentes, analisando a questão: “Quais instituições promovem a formação?”. Foram obtidos 57 relatos, assim categorizados:

- » Ausência de formação continuada ($N = 22$; 37,9%): participantes que alegaram nunca ter tido acesso a qualquer formação continuada (“não realizou” ou “não teve”);
- » Instituições de ensino superior e escolas ($N = 22$; 37,9%): formação viabilizada por universidades ou promovida no ambiente escolar (“Universidade Federal de Sergipe” e “Participei de uma palestra em uma escola”);
- » Secretarias de educação ($N = 11$; 18,9%): ações formativas desenvolvidas por setores administrativos (“A diretoria de ensino da minha cidade” e “A rede em que trabalho”);
- » Busca autônoma ($N = 2$; 3,4%): iniciativas por conta própria (“Formação sem vínculo institucional — só pesquisa como curiosa...”);
- » Os dados indicam que há baixa oferta de aperfeiçoamento sobre a temática racial para os/as docentes. E quando disponibilizado, ocorre em sua maioria em unidades de ensino, especialmente as IES, e secretarias de educação, no âmbito municipal ou estadual. Notamos baixa incidência de busca autônoma por formação, atitude que pode estar relacionada a múltiplos fatores não analisados neste estudo.
- » A fim de analisarmos o conhecimento dos/das docentes acerca da legislação, examinamos as respostas às perguntas: “Você conhece a Lei nº 10.639/2003?” e “Você conhece a Lei nº 11.645/2008?”, conduzindo um teste t utilizando o indicador de conhecimento da legislação. Os achados sugerem que parte dos/das professores/as conhece pelo menos uma das leis ($M = 0,56$; $DP = 0,46$; $t(129) = 13,16$; $p < 0,001$), embora esse conhecimento não alcance todos/as.
- » As análises descritivas indicam que 43,1% ($N = 56$) dos/das docentes afirmam conhecer a Lei nº 10.639/2003, enquanto 56,9% ($N = 74$) a desconhecem. Ademais, 44,6% ($N = 58$) afirmam ter conhecimento da Lei nº 11.645/2008, ao passo que 55,4% ($N = 72$) nunca ouviram falar dela. Portanto, notam-se níveis semelhantes de conhecimento acerca das duas leis, com relativa predominância da Lei nº 10.639/2003 ($M = 0,57$; $DP = 0,50$) em relação à Lei nº 11.645/2008 ($M = 0,55$; $DP = 0,50$).

- » Posteriormente analisamos qualitativamente as respostas à questão aberta: “O que você sabe sobre as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008?”, obtendo 92 (70,8%) respostas, que foram organizadas em três categorias:
- » Desconhecimento declarado ($N = 24$; 26,09%): participantes que afirmaram conhecer superficialmente as leis ou não ter qualquer conhecimento sobre elas (“Não me arrisco a falar que sei. Ouvir sobre a mesma umas duas vezes e não busquei mais conhecimento sobre” e “Infelizmente não tenho conhecimento”);
- » Conhecimento normativo sobre o currículo ($N = 53$; 57,61%): afirmativas que destacam a obrigatoriedade do ensino no currículo escolar (“A legislação tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas sendo ela pública ou particulares, desde o ensino fundamental até o ensino médio” e “As leis citadas nos orientam a trabalhar com temáticas voltadas para o estudo da cultura indígenas e afro-brasileira”);
- » Conhecimento crítico e antirracista ($N = 15$; 16,30%): declarações que associam as leis ao combate ao racismo e à valorização da diversidade (“Ambas as leis visam promover a valorização da diversidade étnico-racial e combater o racismo e a discriminação” e “Leis que visam resgatar e valorizar as culturas negra e indígenas em nosso país”).

Observamos que dos 70,8% dos/das professores/as, cerca de 30% não conhecem as leis. Identificamos que parte dos/das participantes demonstrou conhecer o conteúdo das normas (ou de pelo menos uma delas). Além disso, mais de 70% (71,9%) demonstram compreendê-las de forma mais aprofundada, pois entendem sua função não apenas na promoção do conhecimento, mas também no combate ao racismo e na promoção do respeito à diversidade étnico-racial, como se pode observar nas afirmativas dos/das professores/as P1 e P2:

“São leis que inserem o estudo da cultura indígena e afrodescendente na escola. Eu penso que são documentos que viabilizam e de certa forma torna algo recorrente as discussões sobre grupos marginalizados nas escolas e que é um caminho para que os estudantes desenvolvam consciência de classe” (P1, 2024).

“São leis criadas com objetivo reparador, na medida em que inserem conteúdo de história e cultura afro-brasileira e indígena na transversalidade do currículo como meio de fortalecimento da igualdade étnico-racial ainda negligenciada pela ideologia colonizadora em pleno século XXI” (P2, 2024).

Com relação às práticas escolares, investigamos a percepção dos/das docentes sobre a promoção de ações relativas à diversidade étnico-racial nas escolas em que atuam (“A sua escola costuma realizar atividades que envolvem a diversidade étnico-racial?”). Para analisar os dados, realizamos um teste t utilizando a variável percepção sobre o

desenvolvimento das atividades pela escola. Os achados indicaram ocorrência moderada dessas ações ($M = 3,16$; $DP = 1,04$; $t(129) = 34,40$; $p < 0,001$), sugerindo que tais atividades ocorrem esporadicamente. Para aprofundar essa análise examinamos as respostas dos/das professores/as à pergunta: “Caso a sua escola tenha realizado ou realize alguma atividade em prol da diversidade étnico-racial, cite aquela que você considera mais relevante.” Obtivemos 97 respostas, classificadas em quatro categorias:

- » Ausência de ações institucionais ($N = 6$; 6,2%): envolve os/as educadores/as que nunca perceberam alguma ação sendo desenvolvida pela escola (“Nenhuma até o momento” e “Diretamente, nenhuma”);
- » Ações pontuais em datas comemorativas ($N = 46$; 47,4%): engloba atividades desenvolvidas durante o mês de novembro alusivas à Consciência Negra (“Só ocorre o projeto da Consciência Negra” e “São realizadas atividades pontuais, como a exposição de pinturas dos alunos envolvendo o dia da Consciência Negra”);
- » Ações contínuas ou diversificadas ($N = 34$; 35,1%): abrange atividades realizadas para abordar a diversidade étnico-racial, sem se restringir a uma data ou período específico do ano (“Debates, palestras sobre a diversidade étnico-racial” e “Visitou a uma comunidade quilombola”);
- » Iniciativas individuais ou ações de sensibilização ($N = 11$; 11,34%): envolvem alguns posicionamentos voltados à conscientização (“Sensibilizar os discentes ao preconceito étnico-racial” e “Incentivo ao diálogo e a conscientização, conscientizar as crianças sobre a importância da igualdade e inclusão racial”), além de ações isoladas dos/das professores/as ao trabalharem a temática (“Não existem atividades propostas pela escola, apenas algumas realizadas individualmente por professores”).

De modo geral, observa-se predominantemente a presença de atividades ligadas a datas comemorativas, sendo quase 50% delas concentradas no mês de novembro, referentes à Consciência Negra. Durante esse período as instituições costumam realizar projetos temáticos, rodas de conversa e debates sobre o racismo, saraus literários, exposições de textos, pinturas, poesias e artesanatos, além de desfiles sobre a beleza e a cultura negras. Apesar de sua relevância, tais atividades costumam ocorrer de maneira pontual e descontínua, sem permanência ao longo do ano. Além disso, há indicativos de que parte das ações depende da motivação individual de alguns/umas docentes, evidenciando uma frágil institucionalização da temática no âmbito escolar.

Discussões

Este artigo buscou analisar o perfil dos/das professores/as quanto à formação continuada para a EREER e sua relação com a promoção da diversidade étnico-racial no ambiente escolar. Identificamos que a maioria dos/das docentes é mulher negra nordestina, com nível superior completo, principalmente na área de Ciências Humanas, Letras e Artes, em instituições públicas, frequentando cursos presenciais. Grande parte das profissionais atua há mais de cinco anos no ensino fundamental, em uma ou duas escolas públicas municipais. Tal perfil é condizente com o panorama descrito na literatura.

Quanto ao acesso à formação continuada, observamos baixa frequência na formação, indicando que os/as docentes nunca ou raramente acessam algum tipo de treinamento relacionado às relações étnico-raciais. A ausência de formação para a EREER é uma realidade em todo o território brasileiro, pois como revela o levantamento nacional, somente 0,9% dos/das docentes realizaram algum treinamento com carga horária mínima de 80 horas (BRASIL, 2024). A falta de aperfeiçoamento pode ocorrer porque as secretarias de educação não promovem treinamentos (FREITAS, 2024) ou porque foram ofertados, mas houve pouca adesão dos/das docentes (DIAS, 2011).

Percebemos que as instituições de ensino (em sua maioria IES) e as secretarias de educação são apontadas como as principais instâncias incumbidas de fomentar a formação continuada. Tais iniciativas são executadas de maneira pontual e fragmentada, limitando o seu impacto na atuação docente (ARRUDA, 2014; BENEDITO, CARNEIRO & PORTELLA, 2023). Essa situação traz à tona a necessidade de políticas formativas sistematizadas que considerem o desenvolvimento profissional dos/das professores/as como um processo contínuo e articulado ao cotidiano escolar.

Em relação às Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, os/as educadores/as demonstraram familiaridade com ao menos um dos marcos legais. Alguns/umas expressaram ter uma compreensão mais aprofundada sobre a importância da aplicação da lei, inclusive no combate ao racismo e na promoção de relações raciais mais respeitadas. Outros/as, quando questionados/as, simplesmente reproduziram o texto da lei. É importante considerar que a mera manifestação de conhecimento sobre esses dispositivos normativos não assegura a sua efetiva implementação. Estudos identificaram que, embora os/as professores/as considerem a legislação importante, não assumem a iniciativa de operacionalizá-la, delegando tal responsabilidade a outros/as atores/atrizes no cenário escolar (FEITOSA DOS SANTOS, 2014; SILVA & ALMEIDA, 2020). A fenda observada entre a norma e as atitudes reforça o entendimento de que transformações no campo educacional demandam elementos que transcendam a existência de diretrizes legais.

Conhecer as leis, elaborar e executar ações sobre a diversidade étnico-racial são passos importantes para construirmos uma educação inclusiva e antirracista. Como afirma Gatti (2008), não basta formar os/as professores/as em um tema específico. Para

alcançar o êxito na formação permanente, devemos compreendê-los/as de forma mais ampla, considerando os aspectos psicossociais como crenças, identidades, consciência e contextos sociais e históricos.

A legislação por si só não provoca transformações na realidade escolar, sendo fundamental contar com profissionais comprometidos/as com a mudança, primeiramente em relação ao próprio conhecimento e, posteriormente, ao currículo escolar, às relações raciais estabelecidas na escola e à práxis pedagógica (CUNHA *et al.*, 2021). Esses/as agentes socializadores/as podem gerar modificações nas percepções, atitudes e aquisição de conhecimentos quando suas ações são sustentadas por uma teoria e uma prática docente transformadora, inclusiva e contextualizada (MACEDO, 2016).

Outro ponto a ser destacado refere-se às ações desenvolvidas pelas escolas. Os/As respondentes alegaram que às vezes as instituições promovem alguma atividade relacionada às questões raciais. Tal achado pode ser resultado do aperfeiçoamento promovido pelas secretarias de educação, consoante identificado por Rosana Fátima de Arruda (2014) e Beatriz Benedito, Suelaine Carneiro e Tânia Portella (2023). Entretanto, a ausência de treinamento dos/das profissionais se evidencia no cotidiano escolar quando as ações voltadas à aplicação da lei e combate ao racismo não são desenvolvidas (SILVA & ALMEIDA, 2020).

Para Libâneo (2006) é necessário oferecer formação continuada, pois os conhecimentos adquiridos na graduação são insuficientes para atender à demanda referente à diversidade étnico-racial na escola. Conforme Charlotte Dignath *et al.* (2022), a capacitação docente influencia as crenças dos/das professores/as em relação às salas de aula com estudantes de diversas culturas. Por isso Elinor Brown (2004) enfatiza a urgência de viabilizar treinamentos e avaliações das crenças desses/as profissionais sobre a diversidade dos/das alunos/as no ambiente escolar.

Entre as atividades voltadas para a EREER desenvolvidas nas unidades de ensino observamos uma variedade de possibilidades, como projetos, apresentações, mostras culturais, desfiles, atividades literárias, entre outras. Tais ações delineiam caminhos viáveis para o fortalecimento de uma educação antirracista e reforçam a importância de identificar, avaliar e sistematizar essas práticas, possibilitando que sejam reproduzidas em outros contextos (COELHO, 2020). Desse modo, a elaboração de programas estruturados de socialização étnico-racial pode favorecer o combate ao racismo e o fortalecimento da identidade étnico-racial dos/das discentes.

Por fim, as ações desenvolvidas especificamente durante o mês de novembro, geralmente restritas ao Dia da Consciência Negra, ocorrem na maioria das vezes de forma isolada, por iniciativa de alguns/umas professores/as. Apesar de serem intervenções pontuais, elas podem contribuir para o combate ao racismo, embora o ideal seja incorporá-las aos estudos e às atividades diárias. Deve-se entender que não se trata apenas de introduzir novos conteúdos, mas de ampliar o currículo para atender às realidades apresentadas pela sociedade. O ideal é que a execução dessas atividades não se restrinja a uma data ou período específico do ano, como observado em alguns contextos (BRASIL, 2004a, 2004b).

Considerações finais

Neste artigo analisamos o perfil dos/das professores/as em relação à formação continuada para a EREER e sua relação com a promoção da diversidade étnico-racial no ambiente escolar. Em uma perspectiva mais abrangente os resultados destacam fragilidades substanciais na formação docente, tanto na etapa inicial quanto na continuada, evidenciando que o contato com a EREER ainda é limitado ao longo do desenvolvimento profissional.

Outrossim constatou-se que a disponibilidade de formação continuada costuma ser episódica e intermediada por instituições de ensino e secretarias de educação, sem assegurar permanência e aprofundamento. Esse quadro fortalece o entendimento, amplamente debatido na literatura, de que o aperfeiçoamento docente na temática racial necessita de maior institucionalização e sistematização. É importante lembrar que a ausência de formação permanente pode refletir negativamente no trabalho pedagógico, na construção da identidade étnico-racial e nas relações estabelecidas no ambiente escolar (e fora dele), bem como no combate ao racismo e às diversas formas de discriminação.

Com relação ao entendimento da legislação, apesar de parte dos/das participantes afirmar conhecer as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, esse conhecimento não é amplo nem se reflete em práticas pedagógicas eficazes. Essa conjuntura aponta que o mero domínio normativo não é suficiente para gerar alterações na rotina escolar, pois carece de atenção a outros fatores como crenças, valores e contextos educacionais. Assim, preencher essa lacuna configura-se medida urgente, não apenas para assegurar o direito à educação, mas também para gerar mudanças no fazer pedagógico.

Sobre as leis, ainda podemos destacar que os/as participantes sinalizaram conhecê-las por uma questão de desejabilidade social, não por realmente conhecê-las, e que o conhecimento factual sobre a legislação não determina as atitudes e os comportamentos, pois esses aspectos são mais comumente explicados pelas crenças e pelo significado atribuído à realidade do que pelo conhecimento efetivo. Ou seja, o/a participante pode conhecer a normativa legal e estar pessoalmente motivado/a a ajustar sua prática como docente em função desse instrumento. Porém, o inverso também é verdadeiro: o/a participante pode conhecer e prontamente lembrar o nome das leis, não por concordar, mas por sustentar posicionamentos contrários à norma.

Em relação às práticas escolares, constatou-se que as instituições realizam ações de forma pontual, principalmente em datas comemorativas, aspecto que limita a inserção da temática racial de modo transversal e permanente no currículo. Esse cenário indica a persistência de desafios no fortalecimento de um ensino antirracista, revelando que a operacionalização da EREER ainda depende de iniciativas isoladas.

Diante do exposto, evidencia-se a necessidade da consolidação de políticas públicas direcionadas à formação continuada que consigam vincular teoria e prática, bem como considerar aspectos psicossociais inerentes à docência. É fundamental integrar todos os/

as trabalhadoras/as da educação na construção de uma cultura institucional comprometida com a valorização da diversidade. Como afirma Bárbara Carine Pinheiro (2023), todas as pessoas inseridas na rotina escolar são educadoras, e não adianta o/a docente realizar um trabalho relevante se, ao sair da sala de aula, o/a estudante se depara com falas racistas ou piadas depreciativas. Em outras palavras, todos/as os/as educadores/as devem compartilhar da mesma perspectiva e trabalhar visando à valorização da diversidade.

O presente estudo revela informações pertinentes acerca da formação continuada. No entanto, cabe salientar que os achados obtidos devem ser entendidos à luz de suas limitações, especificamente quanto ao recorte amostral, o que impede extrapolações. Não obstante, os resultados favorecem o entendimento dos obstáculos encontrados no processo de consolidação da EREER no contexto da educação brasileira. Por fim, sugerimos que os próximos trabalhos investiguem as dimensões que dificultam ou favorecem o envolvimento dos/das professores/as com a EREER, bem como avaliem a qualidade e os efeitos das práticas formativas promovidas. Paralelamente, é imprescindível examinar as atividades desenvolvidas nas escolas para o combate ao racismo e a valorização da diversidade.

Em suma, reafirma-se que o êxito da educação antirracista depende de várias frentes, sendo uma delas a formação crítica, contínua e contextualizada não somente dos/das docentes, mas de todos/das os/as profissionais inseridos/das no espaço escolar.

Recebido em: 25/07/2025; Aprovado em: 01/04/2026.

Referências

- ARRUDA, Rosana Fátima de. *Motivação e educação para as relações étnico-raciais: paradigmas e desafios em uma escola de Cuiabá/MT*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2014.
- BENEDITO, Beatriz Soares; CARNEIRO, Suelaine & PORTELLA, Tânia. *Lei 10.639/03: a atuação das secretarias municipais de educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira*. São Paulo: Instituto Alana, 2023.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP n.º 3, de 10 de março de 2004*. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília, DF: CNE, 2004a.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004*. Institui diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: CNE, 2004b.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC/SECAD/SEPPIR, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ)*: diagnóstico e monitoramento da implementação da EREER no Brasil. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/pneerq/apresentacao_relatorio.pdf. Acesso em: 5 maio 2026.

BRAUN, Virginia & CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, v. 2, n. 3, p. 77–101, 2006. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706qp063oa>. Acesso em: 07 jan. 2025.

BROWN, Elinor L. What precipitates change in cultural diversity awareness during a multicultural course: the message or the method? *Journal of Teacher Education*, v. 55, p. 325–340, 2004. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0022487104266746>. Acesso em: 15 jul. 2022.

COELHO, Janete Lainha. O antirracismo no livro de literatura de cordel traquinagem de criança desafios para a educação. *Revista Encantar-Educação, Cultura e Sociedade*, v. 1, n. 2, p. 373–379, 2020. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8722>. Acesso em: 20 jul. 2020.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía & CRUZ, Felipe Alex Santiago. Formação continuada de professores e educação das relações raciais: notas pontuais. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía. *Formação inicial e continuada de professores/as*: diálogos sobre relações étnico-raciais e escola. Curitiba: Bagai, 2022.

CUNHA, Fernando Icaro Jorge *et al.* *A importância dos temas contemporâneos transversais*: multiculturalismo e meio ambiente na realidade escolar. Tutóia: Diálogos, 2021.

DIAS, Karina de Araújo. A. *Formação continuada para diversidade étnico-racial*: desafios pedagógicos no campo das ações afirmativas na rede municipal de ensino de Florianópolis. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2011.

DIGNATH, Charlotte *et al.* Reading persuasive texts affects preservice teachers' beliefs about cultural diversity in the classroom. *Journal of Teacher Education*, v. 73, n. 2, 2022. Disponível em: link.gale.com/apps/doc/A695507284/AONE?u=capes&sid=bookmark-AONE&xid=c0cb0893. Acesso em: 13 jan. 2023.

DÓRIA, Andrea; FRANÇA, Dalila Xavier de & LIMA, Marcus Eugênio Oliveira. Afirmação da identidade étnico-racial em crianças quilombolas e não quilombolas. *Kwanissa: Revista de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros*, v. 4, n. 8, 2021. Disponível em: <http://periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/kwanissa/article/view/14603>. Acesso em: 03 set. 2023.

FEITOSA DOS SANTOS, Carina. *Escola e preconceito*: relações raciais na ótica dos professores. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão/SE, 2014.

FREITAS, Isabel Ferreira. *Educação infantil e relações étnico-raciais*: formação continuada e docência nos CMEIS de Maceió/AL. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2024.

GATTI, Bernadete A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, p. 191–204, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/cp/a/ZvqbCbK3qV6kNR54KvQ4Cwr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 07 jan. 2025.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57–70, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/rbde/a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybkH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 07 jan. 2025.

GOMES, Nilma Lino & SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves (Orgs.). *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. (Coleção Cultura Negra e Identidades). Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

INTELIGÊNCIA EM PESQUISA E CONSULTORIA ESTRATÉGICA – IPEC. *Pesquisa de opinião com professores e professoras de escolas públicas*. Todos pela Educação. 2023. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/pesquisa-de-opinio-de-professores/>. Acesso em: 09 nov. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. *Formação de professores e didática para o desenvolvimento humano*. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos & PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido. (org.) *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2006.

LIMA, Laura Pereira. Lei do ensino de História da África nas escolas completa 20 anos e escancara lacunas na formação de professores antirracistas. *Jornal da USP*, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://jornal.usp.br/diversidade/lei-que-preve-ensino-de-historia-da-africa-nas-escolas-completa-vinge-anos-e-escancara-lacunas-na-formacao-de-professores-antirracistas/>. Acesso em: 05 maio 2026.

MACEDO, Ana Marcia Ribeiro de Miranda. O racismo no ambiente escolar: Como enfrentar esse desafio? *Porto das Letras*, v. 2, n. 1, p. 88-99, 2016. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/2477>. Acesso em: 19 set. 2023.

MATOS, Patrícia Modesto & FRANÇA, Dalila Xavier de. Socialização étnico-racial e racismo: dos saberes afro-brasileiros e africanos à construção da identidade étnico-racial. *Educar em Revista*, v. 37, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/er/a/y7zG7PbgcL5y9YfhNPjR8RM/?lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2022.

MUNANGA, Kabengele. *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial*. 1. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. *Como ser um educador antirracista*. 1. ed. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

SANTOS JUNIOR, Edson & BUGNI, Renata Porto. A educação para as relações étnico-raciais na educação básica a partir da lei 10.639/03. *RIDAP*, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 33-47, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/RIDAP/article/view/1287>. Acesso em: 10 out. 2021.

SILVA, Flávia Carolina da & DIAS, Lucimar Rosa. Formação continuada de professores de educação infantil e (re)educação de relações étnico-raciais: uma experiência no município de Curitiba. *Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, n. 12, v. 21, p. 311-332, 2018. Disponível em: <https://www.ciespi.org.br/site/collections/document/2992>. Acesso em: 07 jan. 2025.

SILVA, Nanicleison José da & ALMEIDA, Maria das Graças Andrade Ataíde de. Educação das relações étnico-raciais: um estudo de caso sobre os impactos da Lei n.º 10.639/03 no cotidiano escolar. *Revista Exitus*, v. 10, n. 1, p. e020074, 2020. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/820>. Acesso em: 10 out. 2021.

SILVEIRA, Jader Luís da. *Tópicos em Educação: as relações étnico-raciais*. Formiga/MG: Real Conhecer, 2021.

TOLENTINO, Luana. Mais de 70% dos municípios não cumprem lei que determina ensino antirracista nas escolas. *CartaCapital*, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opinia/mais-de-70-dos-municipios-nao-cumprem-lei-que-determina-ensino-antirracista-nas-escolas/>. Acesso em: 05 maio 2026.

Educação Linguística, Gênero e Africanidade: *desaquendendo a Aurélia com a sociolinguística educacional*

Linguistic education, gender, and Africanity:
Untucking Aurélia through Educational Sociolinguistics

Educación Lingüística, Género y Africanidad:
despegando a Aurélia con la sociolingüística educativa

 **ANDRÉ LUIZ SOUZA-SILVA***

Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa – PB, Brasil.

 **LUCIANA DORNELLES RAMOS****

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – RS, Brasil.

RESUMO: Este artigo objetiva apresentar uma proposta didática para aula de Língua Portuguesa centrada no *pajubá* como fenômeno sociolinguístico, a partir da perspectiva da Educação Linguística combinada aos interesses do Letramento Racial Crítico. Propôs-se *Aurélia* como objeto de análise linguística para a 3ª série do Ensino Médio, oportunizando formação social e linguística que desenvolva uma educação étnico-racial com foco em análise linguística, compreensão de como gênero e etnia/raça se interseccionam no uso do *pajubá* e mapeamento da variação linguística como fenômeno identitário. Defendemos uma sociolinguística educacional socialmente constituída, dialogando com disciplinas e saberes como variação, ideologia e educação. Nesse movimento transdisciplinar de uma pedagogia da variação, sob influência negra na formação do português brasileiro, acionamos um método qualitativo propositivo,

* Doutorando em Mudança e Diversidade pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba – PROLING/UFPB, sob orientação do Prof. Dr. Rubens Marques de Lucena, e com aperfeiçoamento em Educação Étnico-Racial – CAP/UFRGS. Professor de Língua Portuguesa da Educação Básica em Itapororoca/PB e do Curso de Letras na Universidade Estadual da Paraíba (Campus III/UEPB). E-mail: <andreluiz.bans@gmail.com>.

** Doutora em Educação. Compõe a comissão de coordenação do Curso de Aperfeiçoamento em EREER – CAP/UFRGS. Assessora parlamentar na prefeitura de Porto Alegre. Idealizadora do projeto *Empoderadas IG*, com o objetivo de empoderar jovens de escolas públicas através da EREER. Produtora Cultural da empresa Malé Afroproduções. E-mail: <lu16ramos@gmail.com>.

considerando possibilidades didático-pedagógicas em torno de um instrumento metalinguístico de caráter subversivo e itinerante. Por fim, alinhamos uma proposta que reflete sobre elementos fora do padrão social e linguístico e demarca o lugar do *pretuguês* e do falar de travestis na história brasileira.

Palavras-chave: Educação Linguística. Sociolinguística. Relações Étnico-raciais. *Pajubá*.

ABSTRACT: This article aims to present a didactic proposal for Portuguese language classes centered on pajubá as a sociolinguistic phenomenon, drawing on the perspective of Linguistic Education combined with the interests of Critical Racial Literacy. The study proposes the dictionary Aurélia as an object of linguistic analysis for the third year of Upper Secondary Education, enabling social and linguistic development that promotes an ethnic-racial education focused on linguistic analysis, an understanding of how gender and ethnicity/race intersect in the use of pajubá, and the mapping of this linguistic variation as an identity-based phenomenon. We advocate for a socially grounded educational sociolinguistics that engages with disciplines and fields of knowledge such as linguistic variation, ideology, and education. Within this transdisciplinary movement of a pedagogy of variation, drawing on Black influences in the formation of Brazilian Portuguese, we employ a qualitative and action-oriented method, considering didactic and pedagogical possibilities surrounding a metalinguistic instrument of a subversive and itinerant nature. Finally, we present a proposal that reflects on elements outside socially and linguistically standardized norms and that foregrounds the place of pretuguês and the language of travestis in Brazilian history.

Keywords: Linguistic Education. Sociolinguistics. Ethnic-racial Relations. *Pajubá*.

RESUMEN: Este artículo presenta una propuesta didáctica para una clase de lengua portuguesa centrada en el pajubá como fenómeno sociolingüístico, desde la perspectiva de la educación lingüística, en combinación con los intereses de la alfabetización racial crítica. *Aurélia* fue propuesta como objeto de análisis lingüístico para el 3.er grado de bachillerato, brindando oportunidades de formación social y lingüística que desarrollen una educación étnico-racial enfocada en el análisis

lingüístico, en la comprensión de cómo el género y la etnicidad/raza se cruzan en el uso del *pajubá*, y en el mapeo de la variación lingüística como fenómeno de identidad. Defendemos una sociolingüística educativa socialmente constituida, en diálogo con asignaturas y saberes como la variación, la ideología y la educación. En este movimiento transdisciplinario de una pedagogía de la variación, bajo la influencia negra en la formación del portugués brasileño, activamos un método proposicional cualitativo, considerando posibilidades didáctico-pedagógicas en torno a un instrumento metalingüístico de carácter subversivo e itinerante. Finalmente, alineamos una propuesta que reflexiona sobre elementos fuera del patrón social y lingüístico y demarca el lugar del *pretuguês* y del modo de hablar de los travestis en la historia brasileña.

Palabras clave: Educación lingüística. Sociolingüística. Relaciones étnico-raciales. *Pajubá*.

Pra começo de conversa!

Na prática conhecida como *aquendar*, o pênis é deslocado posteriormente, sendo posicionado entre a região glútea. Tal procedimento é, em muitos casos, realizado de maneira artesanal, com o uso de materiais como colas, fitas adesivas ou cordões, podendo ocasionar desconforto, dor e lesões teciduais. Enquanto metáfora aqui, o propósito é *desaquendar* o ensino de Língua Portuguesa, isto é, deslocá-lo de práticas normativas rígidas para uma abordagem mais plural e inclusiva, considerando a realidade social, especialmente a de travestis marcadas pela raça e pelo gênero em mecanismos de controle. Essa abordagem dialoga com as diretrizes da Lei nº 10.639/2003¹ ao promover o reconhecimento e a valorização das identidades e culturas afro-brasileiras, integrando dimensões sociais e linguísticas que favorecem uma formação crítica, cidadã e comprometida com a diversidade.

A busca por conhecimentos que oportunizem a formação continuada de professores/as é uma constante no trajeto dos/das profissionais acadêmicos/as que se importam com o impacto – maior ou menor – que suas teorizações possam ter no processo de ensino/aprendizagem. Aqui temos o compromisso de alinhar algo nesse sentido, logo, este artigo não é apenas um produto teórico de caráter educacional, trata-se também de um material reflexivo e propositivo para questionar alternativas para a prática do ensino de Língua Portuguesa em contexto de relações étnico-raciais. Nessa direção, tem como objetivo apresentar uma proposta didática centrada no *pajubá*² como fenômeno sociolingüístico, na aula de Língua Portuguesa.

Para tanto, a proposta didática se dá a partir da perspectiva da Educação Linguística (BAGNO & RANGEL, 2005) combinada aos interesses do Letramento Racial Crítico (FERREIRA, 2018), a fim de propor *Aurélia* como objeto de análise linguística em contexto de 3ª série do Ensino Médio, uma vez que essa análise oportuniza uma formação social e linguística.

No que diz respeito à *Aurélia – a dicionária da língua afiada* (VIP & LIBI, 2013), trata-se de um objeto metalinguístico, produto de uma lexicografia crítica, por dois motivos: não provém do rigor da lexicografia tradicional, e ao considerarmos que cada verbete pode incorrer em erros de ordem etimológica, mas o que não deixa de ser produto de sujeitos/as de linguagem imersos/as numa realidade sociolinguística. Seus autores, Ângelo Vip e Fred Libi, assumem que sua produção não é politicamente correta, mas fruto de um levantamento do maior número possível de itens linguísticos de alguma forma ligados à cultura LGBTQIAPN+ – lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, queers, intersexos, assexuais, pansexuais, não-binários/as e mais.

Diante desse objeto polêmico, consideramos seu caráter pedagógico por desenvolver uma educação linguística de caráter étnico-racial, com foco nas seguintes habilidades: i) prática de análise linguística centrada em verbetes de um instrumento metalinguístico; ii) compreensão de como gênero e etnia/raça se interseccionam no uso do *pajubá* como fenômeno socioletal; e iii) o mapeamento da variação linguística como fenômeno identitário. Esses objetivos didáticos encaminham um movimento transdisciplinar, para fins de uma pedagogia da variação com base nas relações étnico-raciais. Logo, a natureza qualitativa mostra-se adequada e o método propositivo é característico, ao considerarmos as possibilidades didático-pedagógicas em torno de um instrumento metalinguístico de caráter subversivo e itinerante como a *Aurélia*, a qual permite a discussão sociopolítica e identitária apontada pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), por exemplo.

Nesse contexto, trabalhamos um diálogo disciplinar que oportuniza uma postura transgressora, por meio da qual os marcadores sociais da diferença são itens contextuais e analíticos, promovendo, por exemplo, um ensino decolonial, interseccional e transdisciplinar, com interesse numa sociolinguística educacional socialmente constituída (PAZA & GÖRSKI, 2024). Para tal, partimos das noções de *variação linguística* e de seu *significado social*, a partir de William Labov e Penelope Eckert, bem como de noções que envolvem a padronização e a ideologia linguísticas. Junto a isso, saberes sobre educação e formação étnico-racial, a fim de promover um ensino de língua de caráter social, em que a discussão em torno de itens linguísticos seja uma janela para o debate sobre questões de raça e gênero, entre outras.

Por fim, este artigo está organizado em seções. Após este introito, fundamentamos tanto as bases de uma educação linguística – centrada no uso e no significado social da variação – quanto de uma reflexão étnico-racial – pautada no Letramento Racial Crítico.

Após a teorização, detalhamos o fazer metodológico que guia a propositura para o trabalho em sala de aula. Em seguida, apresentamos a proposta e as reflexões que implicam nessa proposição didática, haja vista o contexto social em que estamos inseridos/as e a realidade de muitas escolas. Ademais, as considerações finais e as referências que ancoram o artigo.

Dando a Elza em conceitos teóricos

Com Marcos Bagno e Egon Rangel (2005) compreendemos que uma educação linguística corresponde ao conjunto de fatores sociais e culturais que produzem condições para que os/as sujeitos/as, durante toda sua vida, possam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento sobre sua língua materna, sobre outras línguas, sobre a funcionalidade da linguagem e demais sistemas (multi)semióticos. A partir desses conhecimentos é possível tratar de crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos que circulam na sociedade em torno das noções de língua e linguagem e que compõem o imaginário linguístico dos/das sujeitos/as. Nesse sentido, a educação linguística também dá conta do aprendizado das normas de comportamento linguístico que organizam a vida dos diversos grupos sociais e das comunidades de prática, que são cada vez mais amplos e variados e em que os/as sujeitos/as são chamados/as a se inserir.

A educação linguística como a compreendemos convida a noção de letramento, tanto linguístico quanto racial, inclusive por Aparecida Ferreira (2018), ao indicar que a discussão sobre identidade étnico-racial é produtiva no interior da educação linguística, a fim de pensar sobre os discursos que são produzidos nas aulas de língua(s). Diante do exposto, fiquemos cientes de que letramento não é método, não é alfabetização e não é habilidade. De modo tradicional, o termo letramento³ diz respeito ao uso da língua escrita em nossa sociedade e seu impacto na vida moderna (KLEIMAN, 2005). Entretanto, conforme apontam Bagno e Rangel,

O conceito de letramento vem se mostrando tão produtivo que seu uso tem sido ampliado para referir-se ao domínio das diversas funções sociais e das habilidades de uma pessoa em outros campos culturalmente estratégicos, além do campo da leitura/escrita de textos propriamente ditos (BAGNO & RANGEL, 2005, p. 70).

Diante dessa ideia, à luz de Ferreira (2014), o letramento racial crítico possibilita a docentes a prática do letramento racial para colaborar com a formação de identidades de todo e qualquer segmento racial no contexto escolar. Por seu intermédio, espera-se que os/as discentes tenham orgulho de seu pertencimento racial, entendam como o racismo se estrutura socialmente e pensem em modos de agir para construir uma sociedade mais sadia e justa.

Nesse contexto de formação para o letramento linguístico e racial dos/das discentes, acreditamos na valia da abordagem da sociolinguística *variacionista*. Essa vertente dos estudos sociolinguísticos considera íntima a relação entre língua e sociedade, bem como defende a heterogeneidade linguística como ordenada, negando o suposto caos linguístico sob o qual a variação linguística já fora tematizada. Aqui as posições de William Labov (2008) e Penelope Eckert (2022) nos são caras, pois o primeiro afirma que não existe prática linguística bem sucedida que não seja social e a segunda defende que, a partir do significado social da variação, os/as falantes não são portadores/as estáticos/as e passivos/as de um dialeto, mas agentes estilísticos/as que movimentam a língua ideologicamente.

Na sociolinguística percebem-se diversos expoentes analíticos que mais convergem do que divergem. Para os fins deste artigo, a proposição de uma sociolinguística educacional socialmente constituída nos parece a oportuna, uma vez que, conforme Carla Paza e Edair Görski (2025), trata-se de pensar na formação cidadã do/da estudante:

que seja perspicaz no uso das formas linguísticas em variação, que perceba e saiba jogar com a diversidade de significados sociais de forma consciente e engajada e que possa lidar com a diversidade estilística constitutiva de diferentes gêneros textuais. Para além de proporcionar acesso a variedades politicamente empoderadas, nessa perspectiva interessa promover espaços de agência para que os sujeitos possam também fazer valer seu vernáculo e os falares dos grupos sociais com os quais interagem, almejando vislumbrar mudanças, não só linguísticas, mas também nas regras do jogo social (PAZA & GÖRSKI, 2025, p. 10956).

Nesse contexto, ainda que o *pajubá* seja um mecanismo linguístico por vezes lido como restrito a grupos sociais, é um fenômeno que circula nas redes sociais e pode ser percebido em interações virtuais diversas. Logo, é oportuna a busca por uma prática pedagógica aberta à diversidade, pensando como a sociolinguística pode contribuir com a educação linguística na modernidade recente.

Nesse contexto, as posições teóricas nos possibilitam refletir sobre como a formação escolar contribui para a compreensão do papel exercido pelos fatores sociais no uso da língua. Estudantes podem ter maior consciência dos condicionantes extralinguísticos e intralinguísticos que encaminham a prática de uso da língua, a fim de abandonar a ideia puramente prescritiva, que os mais variados compêndios preconizam, numa ótica conservadora que endossa uma ‘caça às bruxas’ de usos linguísticos que não correspondam ao padrão tido como ‘bonito’ e/ou ‘correto’.

Tratar dessas noções em torno das formas linguísticas *padrão* e *não padrão* nos leva a refletir sobre o imaginário social que negocia a ideologia linguística presente nas salas de aula e nas práticas linguísticas de professores/as e estudantes. Conforme James Milroy, “a padronização consiste na imposição de uniformidade a uma classe de objetos” (MILROY, 2011, p. 51) e essa padronização não indica a natureza uniforme das estruturas linguísticas, mas trata-se de sua variabilidade. Num cenário em que docentes e

estudantes acreditem na uniformidade como inerente ao sistema, é preciso conscientizar esses/as sujeitos/as de que as variantes linguísticas não têm prestígio por si mesmas (MILROY, 2011), uma vez que o prestígio é atribuído pelos/as sujeitos/as a carros esportivos assim como a formas linguísticas. Por fim, é oportuno saber que a uniformidade é propriedade do sistema, não uma natureza dos/das falantes (MILROY, 2011).

Ao tratarmos de padronização, o *pretuguês*, por exemplo, é um fenômeno interessante para nossa discussão, pois se manifesta, conforme Lélia Gonzalez (1984), na estrutura racista brasileira e abre questionamentos retóricos:

[...] Por que será que ao ler o *Aurélio*, no verbete “negro”, a gente encontra uma polissemia marcada pelo pejorativo e pelo negativo? Por que será que “seu” bispo fica tão apavorado com a ameaça da africanização do Brasil? Por que será que ele chama isso de regressão? Por que vivem dizendo pra gente se pôr no lugar da gente? Que lugar é esse? Por que será que o racismo brasileiro tem vergonha de si mesmo? Por que será que se tem “o preconceito de não ter preconceito” e ao mesmo tempo se acha natural que o lugar do negro seja nas favelas, cortiços e alagados? (GONZALEZ, 1984, p. 238).

Não é nossa pretensão responder a essas questões – mas ressaltamos a urgência de respostas no momento histórico presente – que são ainda atuais no cenário brasileiro, mas essa série de perguntas desvela a estrutura racial que marca e demarca o lugar da pessoa branca e da pessoa negra. A posição de Lélia Gonzalez coloca em tensão o mito da democracia racial brasileira, desmascarando o modo como o racismo se infiltra na língua, por meio de dicionários; se revela em posições de autoridade, como no discurso religioso cristão; e se manifesta no discurso social e cotidiano, uma vez que ainda vivemos em meio a ideias de empatia seletiva e segregação naturalizada. Diante da existência de uma norma padrão, a deslegitimação do *pajubá* ou do *pretuguês* não se dá apenas por critérios linguísticos, mas por um processo de racialização da linguagem (NASCIMENTO, 2019).

Junto a isso, a figura da ‘mãe preta’ também revela de que forma a língua opera como ferramenta de silenciamento e exclusão, segundo Gonzales (1984). Essa figura, ainda que tenha historicamente desempenhado todas as funções maternas — alimentar, cuidar, ensinar a falar, ensinar a viver —, foi negada enquanto sujeita plena de linguagem, uma vez que sua forma de falar foi deslegitimada, tratada como ‘erro’, enquanto sua prática materna foi reduzida a um papel subalterno, o de ‘criada’ ou ‘babá’. No entanto, como aponta Gonzalez (1984), foi justamente essa mulher quem ensinou a língua às crianças brancas, quem compartilhou os primeiros vocábulos, expressões e significados.

Então, variantes como *nóis vai* ou *Framengo*, comumente ridicularizadas como “erro de português”, trazem marcas fonológicas oriundas de línguas africanas (CASTRO, 2022), especialmente aquelas em que o fonema /l/, de acordo com Gonzalez (1984), não é lido como um segmento sonoro de prestígio neste contexto fonológico — mesmo que evidencie a continuidade da presença negra na constituição do português brasileiro. Ao desqualificar esses modos de

dizer, a norma padrão marcada pela branquitude não apenas impõe um modelo de correção, mas também apaga a contribuição histórica e cultural da fala negra. Essa ‘mãe preta’, então, é também agente formadora da linguagem, ainda que excluída da legitimação simbólica dessa função. Seu papel é essencial, mas a linguagem dominante insiste em marcá-la como subalterna ao nomear sua presença, apagando seu poder.

Nesse ponto de vista, a raça e o gênero são marcadores sociais que produzem sujeitos/as que, por força do racismo e/ou do sexismo, são colocados/as à margem. Nessa margem, continuam atuando com a língua, que não é mero instrumento de comunicação, mas o palco dos conflitos (BAGNO, 2012). Então, por meio da linguagem, travestis, especialmente as negras e de periferia, mobilizam o sistema linguístico com fins estilísticos e identitários para se posicionar num lugar outro, oportunizando a produção de suas subjetividades, desalinhando aquela identidade meramente atribuída, forjada pela opressão e moldada por interesses de quem as exclui e subalterniza.

No que tange a pensar o *pretuguês*, Fernanda Cerqueira (2022) reforça que a produção de Lélia Gonzalez sobre a presença de marcas de línguas africanas na formação do português brasileiro é sistematicamente apagada na literatura linguística, como resultado da ação articulada do racismo e do sexismo enquanto sistemas estruturais de opressão. Esse apagamento configura um caso emblemático de epistemicídio — a destruição de saberes produzidos por corpos e vozes dissidentes da norma branca, masculina e eurocentrada. Gonzalez foi a primeira intelectual brasileira a propor evidências antropológicas e socioculturais para explicar fenômenos linguísticos associados ao que denominou *pretuguês*. E ainda que seu objetivo não tenha sido desenvolver uma teoria linguística nos moldes tradicionais, seu olhar político e cultural sobre a linguagem revelou como a língua é atravessada por relações de poder, exclusão e resistência. Sua abordagem antecipou, com originalidade e contundência, discussões que só recentemente têm ganhado espaço na sociolinguística contemporânea nacional.

Nesse contexto, entendemos que o *pajubá* não é apenas variação, é linguagem racializada, uma vez que está atravessada por hierarquias raciais. Gabriel Nascimento (2019) defende haver um sistema-mundo no qual a racialização é produto da enunciação, assim, é possível produzir hierarquias de poder que resultam do que se entende por raça, produto de uma agenda histórica moldada no colonialismo e no capitalismo. Dito isso, o *pretuguês*, ao ser invisibilizado, reforça o racismo linguístico, perceptível ao assumirmos a ideia de que “a língua tem cor e é uma possibilidade de luta e resistência” (NASCIMENTO, 2019, p. 23).

Em meio a essa heterogeneidade, há quem defenda a necessidade de uma unidade linguística por entender, mitologicamente, que a heterogeneidade ameaçaria a comunicação humana, logo, a uniformização seria necessária para a comunicação verbal não ser comprometida. Contudo, é válido sinalizar o que aponta Dante Lucchesi:

o que garante a unidade da língua é a interação entre os seus usuários, não sendo necessária a imposição de uma norma linguística de cima para baixo. Além disso,

a heterogeneidade da língua é o que garante a sua funcionalidade em uma comunidade socialmente estratificada e culturalmente diversa. É a flexibilidade conferida pela variação linguística que permite a uma mesma língua funcionar tanto nas feiras livres quanto nas sessões dos tribunais de justiça. Se fosse um código monolítico e inflexível, como sugerem os puristas, a língua não poderia funcionar em ambientes culturais tão diversos, o que levaria fatalmente à sua divisão e fragmentação (LUCCHESI, 2015, p. 17).

A posição do autor corrobora a funcionalidade da heterogeneidade, bem como critica a posição de puristas, que ingênua ou desonestamente concebem a língua de modo uniforme e padrão. Assim, a diversidade linguística é conclamada e lhe é dada um status científico positivo, o que lhe garante um espaço de debate e reflexão sob a égide do linguístico, mas com considerações sociais concomitantes. Em meio a essas considerações, a educação não fica de fora e o debate sobre raça e gênero ganha espaço, sendo o/a professor/a um/uma agente valioso/as da interação social. E se fechar para esse propósito é, conforme Paulo Freire, uma “transgressão ao impulso natural da incompletude” (FREIRE, 1996, p. 136), o que impossibilita um ensino que abraça a mudança em meio ao mundo multicultural (hooks, 2013).

À luz de Freire (1996), o/a professor/a aberto ao/à Outro/a oportuniza a dialogicidade, que se faz pela inquietação e curiosidade, mas sempre como um processo inconcluso e em permanente movimento. Essa dialogicidade possibilita a atividade multicultural do/da professor/a em sala de aula e, ao compreendermos como nossa prática pedagógica pode ser transformadora, podemos oferecer a educação que nossos/as discentes merecem e necessitam (hooks, 2013) para viver em meio à multiculturalidade do mundo globalizado.

A promoção dessa multiculturalidade, no cenário étnico-racial que consideramos aqui, só é possível quando a escola abre as portas para uma Educação para as Relações Étnico-Raciais – EREER (PEREIRA, 2021). Afinal, “diferenças, distinções, desigualdades. A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso” (LOURO, 2014, p. 61). Ainda vivemos a estrutura organizacional de um legado escolar deixado pela sociedade ocidental moderna, conforme aponta Guacira Louro (2014). Desse modo, promoveu-se um cenário separatista, no qual se ordena, classifica e hierarquiza, por meio de um conjunto de discursos e outros mecanismos que dominam e controlam as práticas escolares.

Com Michel Foucault (1979) compreendemos que há um conjunto diversificado reunindo os discursos. Aqui especificamente, os educacionais, o Ministério da Educação – MEC, a arquitetura escolar, os regulamentos escolares, a Lei de Diretrizes e Bases – LDB, as medidas de gestão, os enunciados científicos sobre ensino/aprendizagem, as proposições filosóficas, morais e filantrópicas em torno da educação. Para o autor, o dito e o não dito constituem um dispositivo escolar, o qual se faz numa rede e demarca a natureza da relação que pode existir entre os itens que compõem esse conjunto diverso. Assim,

há um jogo no qual negociamos mudanças de posição e a modificação de funções. Para tanto, é formado historicamente e responde à urgência do controle do que seja ou não adequado para uma educação que ainda enxergamos como bastante hegemônica. E, como assevera Foucault (1979), o dispositivo tem função estratégica de dominação.

À luz da noção de dispositivo, a escola tradicional é um espaço que, para constituir seus princípios e parâmetros, acaba por colocar à margem demandas sociais que nos marcam como diferentes e diversos/as. Então, eis que outros dispositivos sobre sexualidade, raça e colonialidade entram em um embate discursivo extenso e que não cessa sua disputa no interior das práticas escolares, considerando as ações de gestores/as, educadores/as e sociedade, os/as quais favorecem de um lado práticas hegemônicas e de outro práticas heterogêneas. Diante disso, encaminhamo-nos para uma escola contra o colonial – prático e epistêmico – é favorecer o pensamento decolonial em defesa da pluri-versidade de narrativas, da valorização dos saberes de grupos historicamente subalternizados, para sermos questionadores/as e não nos deixarmos levar pela razão colonial, conforme Luciana Ramos (2021).

Ademais, a escola deve tratar a diversidade como algo cotidiano na sala de aula. Segundo Barbara Carine Pinheiro em *Como ser um educador antirracista* (2023), a diversidade já está dada na sala de aula e precisamos valorizá-la. Diante disso, não se trata de mobilizar apenas epistemologias ou se preocupar com quais recursos adentrar em sala, mas de ser observador/a, a fim de conhecer e reconhecer as diferenças, considerando os diversos fatores sociais que marginalizam estudantes fora da escola; e que dentro da escola os/as tornam, muitas vezes, alvo de violências entre colegas. Portanto, à luz de Pinheiro (2023), é preciso que os/as profissionais da educação abram os olhos e enxerguem a diversidade posta, para confrontar as violências e ovacionar a diversidade como constitutiva dos/das sujeitos/as, celebrando sua existência e dizendo *não* ao sexismo e ao racismo, dentro e fora das escolas.

Por fim, a aproximação entre gênero (transgeneridade) e raça (africanidade) não é avulsa, trata-se de relação historicamente constituída, uma vez que concebemos, neste caso, que um marcador dissidente não convive fora da lógica perpetrada pelo outro, sendo a vivência de gênero, raça e classe uma vivência interseccional; e que, a fim de favorecer nossa proposta, previne de realizarmos, diante das políticas identitárias, reduções e “elucida as articulações das estruturas modernas coloniais que tornam a identidade vulnerável, investigando contextos de colisões e fluxos entre estruturas, frequência e tipos de discriminações” (AKOTIRENE, 2020, p. 26).

Orientações metodológicas *sem fazer a egípcia*

De acordo com Vera Paiva (2019), não precisamos resumir a pesquisa à resolução de problemas. Aqui compreendemos a proposição da sociolinguística com interesse

educacional, uma vez que tratamos de uma proposta de trabalho pedagógico que consideramos mais efetivo (BORTONI-RICARDO, 2017). Nesse cenário de pesquisa, a natureza é qualitativa, do tipo descritiva. Nos ocupamos primeiro de interpretar um fenômeno da linguagem socialmente inserido em nossa comunidade linguística, detalhando esse fenômeno de uma maneira transdisciplinar que oportunize análise de cunho linguístico, racial e que favoreça uma prática de ensino de língua/s reflexiva/s e propositiva/s – a primeira porque a docência é moldada na autorreflexão, e a segunda por considerá-la como método que recolhe informações e compila teorizações específicas para intervir numa realidade pedagógica, corroborando uma conduta militante à luz da sociolinguística.

Ao pensar na prática pedagógica, nos voltaremos à *Aurélia* – recurso metalinguístico ilegítimo na ótica da lexicografia tradicional – e seu contexto de produção. Aos 30 dias de maio de 2006, *Aurélia – dicionária da língua afiada*, de Vitor Angelo e Fred Libi, foi lançada pela Editora do Bispo (São Paulo). A obra traz 1.300 verbetes utilizados em práticas comunicativas entre sujeitos/as que se reconhecem como parte da comunidade LGBTQIAPN+ (SOUZA-SILVA, LIMA & FRANCELINO, 2023). No dia 8 de junho de 2006, o jornal *Gazeta do Povo* publicou reportagem sobre a disputa entre a família de Aurélio Buarque de Holanda e a Editora do Bispo. Na reportagem em questão, uma nota declarava que a Editora Positivo tomaria as medidas judiciais cabíveis para proteger os direitos de propriedade intelectual do Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, uma instituição da cultura brasileira. Ao receberem a notificação judicial, os autores da *Aurélia* disseram se tratar de uma homenagem, longe de ser um roubo de propriedade intelectual. Em nota oficial publicada no dia 25 de junho de 2006 em *O Globo Rio*, Marina Baird Ferreira, viúva de Aurélio Buarque de Holanda, afirmou que sua família era contrária a qualquer demonstração de homofobia, mas que dispensava a homenagem.

Dadas essas polêmicas, detalharemos a proposta para discentes da 3ª série do Ensino Médio, ano escolar que oportuniza uma formação para o exercício da cidadania, pois a continuidade dos anos escolares favorece maior nível de criticidade e abstração quanto aos fenômenos da linguagem. Com relação a documentos parametrizadores, consideramos as competências da BNCC a fim de alinhar a proposta a esse documento contemporâneo da educação brasileira. Este artigo, assim, se ajusta ao processo de formação continuada, sendo instrumento significativo para nós professores/as pesquisadores/as (BORTONI-RICARDO, 2008).

Para elucidar a proposição, o quadro 01 esquematiza as etapas de ação e desenvolvimento de habilidades de linguagem coerentes:

Quadro 01: Plano de intervenção com o *pajubá* para turma de Ensino Médio

Proposta	Objetivo	Perspectiva	Habilidade da BNCC
<i>Etapa 1</i>	Praticar a análise linguística a partir de verbetes de <i>Aurélia</i> .	Níveis linguísticos (fonema, morfema, léxico, semântica, sintaxe etc.).	Análise da língua como fenômeno sensível aos contextos de uso (EM13LGG401). Participação em processos de produção de diferentes linguagens, levando em conta suas formas e seus funcionamentos, para produzir sentidos em diferentes contextos (EM13LGG301).
<i>Etapa 2</i>	Compreender gênero e etnia/raça como marcadores socioletais.	Tessitura social em torno das materialidades da língua.	Posicionamento crítico diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos, a fim de levar em conta seus contextos de produção e de circulação (EM13LGG302). Análise de preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias, para possibilitar interpretação e intervenção crítica (EM13LGG102).
<i>Etapa 3</i>	Mapear a variação linguística como item da identidade do/a falante.	O discurso como produtor das subjetividades.	Emprego da variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa, ao/às interlocutores/as e ao gênero do discurso sem preconceito linguístico (EM13LGG402). Formulação de propostas, intervenções e decisões que levem em conta o bem comum e os Direitos Humanos (EM13LGG304).

Fonte: Elaborado pelo autor e pela autora (2025).

Temos no quadro uma explanação das etapas que serão detalhadas a seguir. Há um objetivo por etapa recaindo numa perspectiva de análise, a fim de iniciar o trabalho com a materialidade linguística, passar pela compreensão de fatores sociais que a envolvem e pelo papel da rede de discursos que negocia como as identidades de travestis, por exemplo, são produzidas a partir do *pajubá*. A título de sugestão, as etapas devem ocorrer numa distribuição de dez aulas, para que sejam efetivas e gerem dialogicidade.

Além disso, destacamos habilidades da BNCC que podem ser contempladas com esta proposta, haja vista os objetivos delineados para cada ação. De modo geral, a ideia é mover conhecimentos linguístico-discursivos para uma análise mobilizadora de conhecimentos estilístico-pragmáticos que trazem, ao bojo da formação discente, temáticas contextuais particulares, uma vez que ao discutir gênero e raça a partir do corpo de travestis, demanda-se uma postura para além de noções puramente normativas e/ou linguisticamente prescritivas.

Apesar de a BNCC mencionar “diversidade”, ela tende a operar uma lógica de inclusão que nos parece “controlada”, uma vez que não confronta estruturalmente racismo, cis-heteronormatividade e colonialidade. Portanto, é importante estarmos alinhados/as aos parâmetros legais e institucionais de nosso fazer docente, mas sempre cientes de que uma educação transgressora, isto é, realmente libertadora, não se esgota em documentos normativos; ela exige práticas pedagógicas que causam desconforto, conflito e desestabilização das hierarquias.

O close do pajubá na sala de aula

O *pajubá* é um socioleto marcado por questões sociais diversas, que corresponde a um grupo de variedades linguísticas encabeçado por travestis. Logo, fatores como classe, raça e gênero ficam em evidência. Historicamente, essas sujeitas são postas em vulnerabilidade social, assim, se evadem da escola, são expulsas de casa, não têm acesso a empregos, são negadas como mulheres e, por vezes, apontadas pelo racismo (REIS, 2025). Nesse cenário, vivem nas sombras, caminham pela noite, sendo a prostituição, na maior parte das vezes, seu modo de sobrevivência. Nesse ímpeto de sobreviver, a linguagem exerce seu papel e oferta uma ‘língua afiada’ que oportuniza lidar com a violência simbólica e física da qual são vítimas. Portanto, o *pajubá* é, inicialmente e sobretudo, o dialeto das ruas, das esquinas e de mulheres dissidentes que resistiram e resistem.

Na Etapa 1 desta proposta didática, propomos dois momentos: a) a realização de uma leitura dos verbetes de *Aurélia* e a seleção daqueles que os autores indicam serem de origem *pajubá* e b) analisar características linguísticas desses itens, pensando questões em torno da estrutura. Para essas finalidades, o/a professor/a deve levar *Aurélia* para a sala de aula, em cópias PDF, xerox ou slides, isto é, oportunizar contato com o material para que os/as discentes vejam como se organiza, pois discursivamente foge ao modelo dos dicionários convencionais e reconhecidos.

De início é oportuno pedir aos/as discentes que cataloguem a quantidade de verbetes registrados como de origem *pajubá*. Então, dos 1.300 (100%) verbetes, identificamos 55 (4,23%) que compõem esse socioleto, mas é importante frisar que a procedência africana e suas características etimológicas não serão constatadas ou colocadas em análise, pois trataremos desses itens como uma verdade que configura relações de saber-poder (FOUCAULT, 2008; 2014).

Quadro 02: Registrados na *Aurélia*

Adé – S.m. Homossexual masculino; bicha (p. 17).

Bajé – S.m. Sangue (p. 26).

Coió – S.m. 1. Surra; 2. Xingamento (p. 42).

Dar a Elza – *Expres.* Roubar, afanar, pilhar (p. 48).

Erê – 1. S.m. Bofinho adolescente; 2. *Adj.* Criança, jovem (p. 55).

Ilê – S.m. Cuã, casa (p. 73).

Laruê – S.m. Fofoca (p. 81).

Mona – S.f. O termo originalmente designa mulher, mas é frequentemente usado para denominar homossexual masculino (p. 92).

Odara – 1. *Adj.* Bonito, elegante, vivaz [...] (p. 99).

Picumã – S.m. Peruca, cabeleira; cabelo (p. 105).

Fonte: Vip e Libi, 2013.

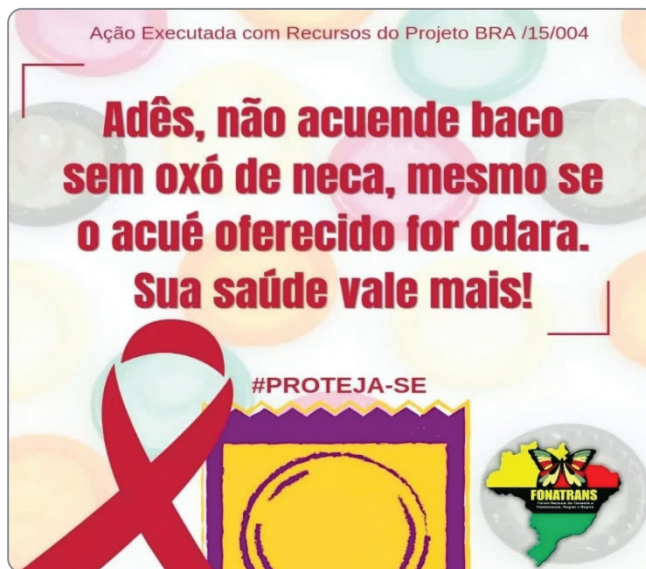
Os itens do quadro acima oportunizam uma investigação linguística por estudantes na sala de aula. Para tanto, o/a professor/a pode iniciar pela consciência fonológica, pedindo que comparem a estrutura silábica entre variantes do português e do *pajubá*, a exemplo do que ocorre com *bajé* e *sangue*. Em ambas temos palavras dissílabas, estrutura silábica que se constitui de consoante e vogal, mas a sílaba tônica é diferente, sendo a primeira uma oxítônica e a segunda uma paroxítônica nasal. Essa análise comparativa instrumentaliza o saber fônico que os/as discentes têm sobre sua língua materna.

No nível lexical, é possível trabalhar a noção do que seja *homossexual masculino* e identificar *adé* e *mona* como alternativas do socioleto *pajubá* para designar sujeitos gays; assim, a noção do homem homossexual apresenta, no interior do socioleto, modos alternativos para designar essa identidade sexual. Além disso, no jogo discursivo é oportuno dialogar com os/as discentes sobre modos de chamamento, os quais, no contexto da comunidade LGBTQIAPN+, são itens performáticos que funcionam como vocativos; logo, os/as professores/as podem promover uma reflexão sobre discriminação e inversão da injúria. Trata-se de uma promoção didática na ótica de uma sociolinguística militante.

Por fim, os/as discentes podem ser instigados/as a compararem dicionários para reconhecer como *Aurélia* serve a fins outros e não se trata de um recurso linguístico prescritivo. Junto a isso, fazê-los/las pensar, em primeiro lugar, que a ‘dicionária’, ainda que não seja prescritiva, é igual a qualquer outro tipo de recurso metalinguístico: não abarca todos os itens que as práticas linguísticas, efervescentes por excelência, fazem emergir. Além disso, pensar que o socioleto *pajubá* é um conglomerado de outros itens para além

das línguas africanas, uma vez que a dinâmica linguística se faz e refaz em movimento semântico-discursivo-pragmático. A seguir, saltamos para uma análise textual, discursiva e social. Dito isso, nos atentemos ao texto a seguir:

Figura 01: Postagem em *pajubá* da página FONATRANS



Fonte: <<https://www.instagram.com/fonatrans/p/C3FXoaHuyHK/>>. Acesso em: 18 de fev. 2024.

Na Etapa 2 a ideia é analisar os itens linguísticos da Etapa 1 à luz dos fatores raça e gênero. Para tanto, de início pedimos aos/as discentes que dialoguem com a postagem disponível no Instagram do Fórum Nacional de Travestis e Transexuais Negras e Negros – FONATRANS, produzida com itens *pajubá* e reflitam sobre como sujeitas travestis o utilizam como símbolo de batalha e indignação social, considerando dados geográficos, históricos e sociais a respeito dessa parcela populacional.

O texto acima se materializa com recursos verbais e não verbais. Cabe ao/a professor/a auxiliar os/as discentes a perceberem como as cores e formas são itens da memória discursiva, por exemplo. No caso da fita, a cor sugestiva é a vermelha e as tonalidades funcionam como guia de vigilância na prevenção de doenças e na manutenção da saúde no Brasil. A Campanha Nacional de prevenção ao HIV/Aids⁴ ocorre no mês de dezembro, mas no mês de fevereiro, por força das festividades de carnaval, órgãos não governamentais e instituições de saúde reiteram a importância da prevenção durante esse período festivo e nacionalmente movimentado.

Junto à fita colorida, vemos uma embalagem de camisinha de cor roxa, já utilizada pelo Sistema Único de Saúde – SUS para o design das camisinhas distribuídas

gratuitamente. Atualmente, o design é outro e traz o seguinte enunciado: *Se liga. Use*, com cores vibrantes e o desenho que remete a um botão de aparelhos eletrônicos. Contudo, a imagem amarela e roxa, com o enunciado *#proteja-se*, foi amplamente difundida como a “camisinha do posto [de saúde]”. Nesse sentido, é oportuno dialogar com os/as discentes sobre a importância de campanhas de saúde e sobre como a população travesti e transexual – TT necessita de uma assistência específica que não descaracterize suas identidades de gênero, tampouco marginalize suas necessidades de saúde⁵.

Já entre os itens verbais, de início é pertinente associar o comando *#proteja-se* aos enunciados presentes tanto nos antigos (*Se liga, Use e Vista-se*) quanto nos atuais preservativos gratuitos. Eles apelam ao uso de verbos imperativos para alcançar seu propósito interacional. Esse recurso linguístico também é usual na esfera publicitária, mas é preciso mostrar aos/as estudantes como publicidades servem aos fins de consumo e campanhas servem para a conscientização, e que têm um período de maior proeminência para acontecer.

Em 2022, conforme *Relatório da Associação Nacional de Travestis e Transexuais – Antra*, houve pelo menos 151 pessoas trans mortas, das quais 131 foram assassinadas e 20 suicidaram-se. Além desses números, a Antra aponta que a mais jovem foi assassinada aos 15 anos, pois há maior patrulha contra crianças e adolescentes trans, que são, inclusive, vítimas de violência no espaço escolar. Em relação a 2021, o número de vítimas teve uma queda, mas o perfil dessas se manteve. O Brasil figura, mais uma vez, como o país que mais consome pornografia trans nas plataformas de conteúdo adulto, ao mesmo tempo em que tem maior incidência de mortes de pessoas trans pelo 14º ano consecutivo. O *Relatório* também registra 142 violações de direitos humanos, entre as quais o impedimento do uso de banheiro feminino, a que mais se destacou em 2023 (BENEVIDES, 2023).

De acordo com integrantes da *Rede Trans Brasil*⁶, o perfil da maioria das vítimas de assassinato engloba transfobia, conjuntura racista e desigualdade social no Brasil. Nesse cenário, negros/as são a maioria das pessoas trans assassinadas neste país em 2023. Dito isso, concordamos com o seguinte:

A linguagem como performance em seu processo de iterabilidade nos mostra que a repetição de valores, de crenças, de discursos e de memórias sobre as pessoas negras insistem em construir social, histórica, cultural, discursiva e performativamente os corpos de mulheres negras como “inferiores” e “animalescos”. Por mais que essas mulheres adentrem os espaços em geral apenas destinados às e ocupados por pessoas brancas, o fato de serem mulheres negras é uma marca presente nas práticas sociais, cujos corpos podem ser, segundo essa lógica, difamados, agredidos e violentados de diversas formas, porque tais ações são “naturais” e/ou “inerentes” às pessoas descendentes de negras e negros trazidos(as) de países africanos para trabalhos escravos (BORGES & MELO, 2019, p. 10).

Em posse desses conhecimentos, é necessário dialogar com os/as discentes sobre como travestis estão em situação vulnerável; assim, a postagem da FONATRANS também é um instrumento de conscientização para que essas mulheres preservem suas vidas,

cuidem de sua saúde e não fiquem expostas, especialmente ao que já foi chamado de ‘peste gay’ ou ‘doença de viado’ (Aids), desalinhando a história e reconstruindo novos modos de ser e poder que, muitas vezes, não lhes asseguram. Na intenção de interagir com seu público alvo mais direto, a postagem usa itens linguísticos do socioleto *pajubá*. Na Figura 01 lemos o seguinte enunciado: “Adês, não acuede baco sem oxó na neca, mesmo se o acué oferecido for odara. Sua saúde vale mais.”

É interessante refletir com os/as discentes sobre a mescla entre itens do *pajubá* e a língua materna que eles/elas já conhecem tão bem. Ao consultarem a *Aurélia*, poderão traduzir os significados dos itens que não reconheçam, mas não podemos deixar de considerar que alguém em sala possa conhecer o significado de alguns dos termos, pois com o levante midiático da comunidade LGBTQIAPN+ na contemporaneidade é possível que alguns itens já componham a bagagem linguística e sociocultural dos/das discentes.

No referido contexto, esse enunciado traduz-se como: “Bichas, não façam sexo sem camisinha no pênis, mesmo que o dinheiro oferecido seja bom. Sua saúde vale mais.” Esse enunciado parte da FONATRANS e toma como interlocutor/a qualquer *bicha*, a fim de que todas fiquem conscientes sobre o perigo de se fazer sexo sem preservativo, e que nenhuma oferta vale a pena quando a saúde está em jogo. Por excelência, as formas *adês* e *bicha* são concorrentes, logo, variações; ou seja, são formas alternativas de se dizer uma mesma coisa, têm igual grau de verdade e referência, mas se diferenciam por questões sociais e estilísticas (LABOV, 2008), o que vale para os demais itens em questão. Por fim, a discursividade da postagem coloca o *pajubá* noutro espaço de saber-poder, e o socioleto marginalizado deixa as esquinas, sai das sombras e se torna recurso expressivo da conscientização social e sanitária de uma comunidade estigmatizada.

Por fim, na Etapa 3, é possível propor aos/às alunos/as que produzam diálogos com itens *pajubá* para que apliquem esse fenômeno linguístico numa situação comunicativa, em duplas, para que os/as demais colegas possam interagir, tentar dizer o que significam. Tais ações divertem a classe e os/as colocam numa prática de linguagem fora do escopo da tradição gramatical e que viabiliza uma valorosa discussão sobre o papel social que a língua tem. Contudo, é importante que o/a docente deixe os/as estudantes cientes que se trata de uma prática para fins de engajamento crítico, que de nenhuma maneira revela de forma fidedigna as dificuldades e as violências que potencializam a existência e a funcionalidade desse socioleto.

Assim, é importante que os/as discentes sugiram, em uma roda de conversa, quais intervenções o Estado poderia realizar para modificar a realidade violenta das travestis no Brasil. Isso produz, inclusive, uma vantagem para a escrita da redação do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, no alcance da competência cinco⁷ da referida avaliação. Nessa etapa, é importante colocar os/as discentes em contato com a prática linguística com fins de interação face a face, a qual oportuniza a organização de uma ideia. Eles/Elas podem pensar em contextos diversos nos quais o *pajubá* possa ser acionado

como recurso expressivo. Pelo contexto e procedência do próprio registro linguístico, o/a professor/a não pode nem deve negar aos/às discentes a possibilidade de pensar sobre diálogos em contexto de prostituição, por exemplo. Contudo, deve tomar cuidado para que o objetivo da prática não recaia no esvaziamento e no estigma, fazendo parecer que a prática linguística das travestis é, simples e puramente, tudo o que é tido como ‘baixaria’ e ‘termos chulos’. Afinal, a própria noção de ofensa, xingamento e palavrão é algo relativo, e sua regularidade não é absoluta; trata-se de olhar para além dos estigmas e do tabu linguísticos e perceber a dura realidade que travestis, especialmente as pretas em situação de prostituição, enfrentam nas ruas.

Por último, após os diálogos orientados pelo uso da variante linguística em questão, o/a professor/a pode sugerir uma formação em círculo e pedir aos/às discentes que explanem sobre o que acharam sobre as discussões; se enxergam o *pajubá* como um repertório sociocultural; qual seria o papel do governo e dos ministérios em face da assistência à comunidade de pessoas transexuais e que são alvo de uma série de violências interseccionais. Nesse sentido, é oportuno pensar tanto no/na agente governamental que poderá lidar com o problema, quanto no nosso papel como agentes sociais colaborativos/as, bem como nas ações que podem servir de intervenção. Para tanto, é preciso estabelecer a maneira como tais ações podem ocorrer e que efeitos podem causar.

Ademais, para reforçar a âncora de nossa abordagem, é possível parafrasear Ana Lúcia Souza (2011) e adotar a noção de “letramentos de reexistência”, por entender que o *pajubá* é uma reinvenção de práticas de uso da linguagem que as travestis realizam, inicialmente levando em conta as experiências e as necessidades sociais que resultam das relações produzidas na esfera cotidiana e aquelas causadas pelos imperativos políticos, construindo um contexto particular de uso da linguagem, o que endossa a promoção de letamentos que podem contribuir para repensarmos os multiletramentos, dentro e fora da escola.

Não é o fim, mas o caminho...

Neste artigo entendemos que as variedades do *pajubá* são elementos exógenos porque os povos africanos não eram povos nativos, tampouco, povos invasores. Portanto, a existência linguística no contexto colonial não foi impositiva ou nativa, mas forçada, haja vista ter se dado por processo de escravização. Nesse contexto, se sujeitas travestis são vistas como desviantes de um padrão imposto como o correto – especialmente por religiões cristãs –, num desejo de inclusão e na busca por uma fé de aceitação, elas encontram espaço nos terreiros de candomblé. Por isso, os/as adeptos/as dessa religião de matriz africana são tidos/as, por vezes, como pagãos/ãs, demônios/as, feiticeiros/as, macumbeiros/as, em tantas discursividades que subalternizam sujeitos/as alvejados/as pelo preconceito de modo constante e sistêmico.

De modo geral, apresentamos uma proposta didática organizada em três etapas: na Etapa 1, os/as estudantes realizam a leitura e a análise de verbetes de *Aurélia*, identificando termos associados ao socioleto *pajubá* e explorando suas características fonológicas, morfológicas e lexicais, a fim de refletirem sobre variação linguística e marcadores identitários; na Etapa 2, analisam uma postagem da FONATRANS, associando os usos do *pajubá* às questões de raça, gênero e saúde pública, reconhecendo o valor político-discursivo da linguagem como ferramenta de resistência e conscientização; por fim, na Etapa 3, produzem diálogos utilizando o *pajubá* em contextos comunicativos, culminando em uma roda de conversa com sugestões de intervenção social, promovendo o engajamento crítico e o letramento social, em diálogo com critérios adequados à redação do Enem.

Diante desta proposta, reforçamos nossa crença nas ideias de bell hooks (2013), para dizer que aprender pode ser prazeroso, mas esse prazer não é entretenimento vazio, é um prazer político que emerge do reconhecimento, da voz e da experiência vivida. Portanto, não se trata somente da possibilidade de uma aula dinâmica e, provavelmente, divertida, mas de uma aula implicadora, afetiva e politicamente situada.

A partir dessa proposição, é impossível ignorar o papel fundamental do *pajubá*, linguagem de resistência criada e difundida por travestis, muitas delas negras, na ótica de uma sociolinguística socialmente constituída e engajada por justiça social (LABOV, 2020). Assim como a fala da ‘mãe preta’ foi desprezada mesmo sendo ela pilar da formação linguística nacional, o *pajubá* é estigmatizado como ‘gíria vulgar’, enquanto atua como ferramenta de resistência, afirmação de identidade e criação de comunidade entre sujeitos/as historicamente marginalizados/as. Esse socioleto mistura o português com palavras oriundas do iorubá, sendo também um ato político de ancestralidade africana, do qual resulta o *pretuguês*.

Acreditamos que é na prática da sala de aula que o/a professor/a poderá aperfeiçoar o trato com o *pajubá*, sempre consciente da possibilidade de ir e vir aos fatores *gênero* e *raça* numa intenção sociointeracional. Obviamente este artigo não esgota o assunto, tampouco é um modelo ideal para a ação didática. Trata-se de um modo de fazer que pode, facilmente e pela necessidade, ser realinhado e colocado em ação da melhor maneira. Ademais, não se trata de uma didática para o ensino da ‘linguagem de travesti’ ou de incluir os/as discentes em práticas linguísticas irrelevantes para sua formação. O que defendemos é a aceitação de qualquer variedade linguística como código válido para a prática de reflexão linguística, e que não fere os/as estudantes o fato de a norma ser produzida sob a ótica de um *traviarcado* marcadamente feminino e afrocentrado.

Recebido em: 11/08/2025; Aprovado em: 01/12/2025.

Notas

- 1 Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.
- 2 Também pode ser identificado como *bajubá*, logo, uma variedade fonética, tratando-se de vocábulos intercambiáveis. Isso é um fenômeno comum no nível fonético-fonológico da língua portuguesa, uma vez que a produção dos fonemas /b/ e /p/, enquanto bilabiais, se distingue por uma queda no traço de vozeamento (Souza-Silva, 2020).
- 3 O conceito de multiletramentos articula-se diretamente às formas contemporâneas de uso da linguagem nas sociedades modernas, considerando não apenas a diversidade linguística, mas também o papel das multissemioses, das múltiplas culturas e das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação na produção de textos e discursos no contexto da globalização. Nessa perspectiva, os multiletramentos permitem analisar a produção textual como um fenômeno que integra recursos linguísticos e não linguísticos, inclusive ao emergir de dinâmicas sociais não hegemônicas. Tais práticas discursivas produzidas por sujeitos/as pertencentes a grupos periféricos, LGBTQIAPN+, povos indígenas e comunidades quilombolas, por exemplo, evidenciam formas específicas de organização social, interação interpessoal e compartilhamento de práticas culturais, desestabilizando modelos normativos de linguagem e ampliando o entendimento sobre os letramentos que circulam dentro e fora da escola.
- 4 HIV é a sigla para vírus da imunodeficiência humana e AIDS é a Síndrome da Imunodeficiência Adquirida. Mais informações estão disponíveis no Portal do Governo Federal: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/a/aids-hiv>. Acesso em: 09 ago. 2025.
- 5 Em consonância com diretrizes educacionais e de saúde pública, ressaltamos a importância de promover, no contexto escolar e social, atitudes de solidariedade para com as pessoas que vivem com HIV (vírus da AIDS), bem como de incentivar uma atuação propositiva na formulação e implementação de políticas públicas voltadas à prevenção e ao tratamento das infecções sexualmente transmissíveis. Tal perspectiva implica, ainda, o repúdio a quaisquer formas de discriminação e a promoção do respeito nas relações interpessoais, reconhecendo essas dimensões como fundamentais para a construção de uma sociedade mais equitativa e inclusiva (BRASIL, 1998).
- 6 Disponível em: <<https://agenciaaids.com.br/noticia/terra-negros-sao-maioria-entre-pessoas-trans-assassina-das-no-brasil-em-2023/>>. Acesso em: 20 fev. 2024.
- 7 Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Referências

- AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. São Paulo: Pólen, 2020.
- BAGNO, Marcos. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- BAGNO, Marcos & RANGEL, Egon. Tarefas da educação linguística no Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005.
- BENEVIDES, Bruna. *Dossiê: assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2022*. Brasília, DF: Distrito Drag; ANTRA – Associação Nacional de Travestis e Transexuais, 2023.

- BORGES, Roberto & MELO, Glenda. Quando a raça e o gênero estão em questão: embates discursivos em rede social. *Revista Estudos Feministas*, v. 27, p. 1-13, 2019.
- BORTONI-RICARDO, Stella M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.
- BORTONI-RICARDO, Stella M. *Manual de sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2017.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: orientação sexual*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- CASTRO, Yeda P. de. *Africanias em terras brasílicas*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2022.
- CERQUEIRA, Fernanda. Lélia Gonzalez e o *pretuguês*: do racismo e sexismo ao epistemicídio. In: CARVALHO, Danniel da Silva & LIMA, Pedro Eduardo. (Orgs.). *Língua(gem) e sexualidade: perspectivas do século XXI*. Salvador: EDUFBA, 2022. p. 15-38.
- ECKERT, Penelope. As três ondas do estudo da variação: a emergência do significado no estudo da variação sociolinguística. Tradução de Samuel Oliveira, Livia Rockenbach e Athany Gutierrez. *Organon*, v. 37, n. 73, p. 268-291, 2022.
- FERREIRA, Aparecida de Jesus. Educação linguística crítica e identidades sociais de raça. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MÓR, Walkyria Monte (Orgs.). *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de Inglês*. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 41-48.
- FERREIRA, Aparecida de Jesus. Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, v. 6, n. 14, p. 236-263, 2014.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 7. ed. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. 24. ed. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2014.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje*, São Paulo, p. 223-244, 1984.
- hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- KLEIMAN, Angela B. *Preciso ensinar letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?* Campinas: CEFIEL/UNICAMP, 2005. (Coleção Linguagem e Letramento em foco).
- LABOV, William. *Justice as a linguistic matter* [vídeo]. YouTube, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hqrsHmhcrSQ>. Acesso em: 7 ago. 2025.
- LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. Tradução de Marcos Bagno, Marta Scherre e Caroline Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.
- LOURO, Guacira L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LUCCHESI, Dante. *Língua e sociedade partidas: a polarização sociolinguística do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2015.

MILROY, James. Ideologias linguísticas e as consequências da padronização. Tradução de Marcos Bagno. In: LAGARES, Xoán C.; BAGNO, Marcos. (Orgs.). *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2011. p. 49-88.

NASCIMENTO, Gabriel. *Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo*. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

PAIVA, Vera. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2019.

PAZA, Carla Regina Martins & GÖRSKI, Edair. Por uma sociolinguística educacional socialmente constituída: o caso da marcação inclusiva de gênero. *Fórum Linguístico*, v. 21, n. 4, p. 10951–10967, 2024.

PEREIRA, Patrícia. Gestão em educação: onde fica a ERER? In: SALATINO, Alba Cristina Couto dos Santos; ROSA, Sabrina Hax Duro; & MONTEIRO, Jade de Oliveira (Orgs.). *Relações étnico-raciais: saberes e visibilidades necessárias*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. p. 284-304.

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

RAMOS, Luciana D. *Descolonizando práticas pedagógicas: a narrativa de uma professora na luta pela educação antirracista*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2021.

REIS, Julliana. INI/Fiocruz e Fonatrans apresentam resultados de estudos clínicos e da primeira pesquisa sobre população trans negra. *Fiocruz – Agência Fiocruz de Notícias*, 06 fev. 2025. Disponível em: <https://fiocruz.br/noticia/2025/02/ini-fiocruz-e-fonatrans-apresentam-resultados-de-estudos-clinicos-e-da-primeira>. Acesso em: 20 de jan. 2026.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. *Letramentos de reexistência – poesia, grafite, música, dança: hip-hop*. São Paulo: Parábola, 2011.

SOUZA-SILVA, André Luiz. *O pajubá no ENEM: preconceito e diversidade linguística*. 2020. 68 f. Monografia (Especialização em Ensino de Línguas e Literatura na Educação Básica) – Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira.

SOUZA-SILVA, André Luiz; LIMA, Thainá da Costa & FRANCELINO, Pedro Farias. A língua afiada de *Aurélia* à luz de Bakhtin: que carnaval é esse? *Revista do GELNE*, v. 25, p. 1-17, 2023.

VIP, Ângelo & LIBI, Fred. *Aurélia: a dicionária da língua afiada*. 24. ed. São Paulo: Editora do Bispo, 2013.

Corpo negro como rasura ontológica: *trajetórias racializadas na gramática colonial*

The Black body as an ontological erasure:
racialized trajectories in colonial grammar

El cuerpo negro como borrado ontológico:
trayectorias racializadas en la gramática colonial

 **LUÍS THIAGO FREIRE DANTAS***

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – RJ, Brasil.

 **ELLEN MIRANDA DE OLIVEIRA****

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – RJ, Brasil.

RESUMO: Este ensaio propõe o corpo negro como rasura ontológica na qual sua vivência se insurge contra a gramática colonial que o reduz a objeto ou mercadoria. Com metodologia teórica-analítica, discute-se a gramática da exclusão e a linguagem operando como tecnologia de poder que institui a branquitude como norma e condena pessoas negras à ‘zona do não-ser’. A *escrevivência* emerge, assim, como prática epistêmica e política de reexistência, rasurando a narrativa dominante, reinscrevendo a existência negra como potência e articulando uma pedagogia da insurgência. Discute-se como os cotidianos negros aparecem nos espaços formativos, mesmo sob violência estrutural, desafiando a lógica escolar e social que naturaliza a inferiorização e destaca-se como a rasura, longe de ser falha, é fissura, pois abre caminho para uma nova gramática, plural e descolonizada, em que a insurgência negra, seja no grito, na escrita ou no cotidiano, redefine a humanidade para além dos limites da branquitude.

* Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Mestrado Profissional em Educação Filosófica com Infâncias da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: <fdthiago@gmail.com>.

** Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: <mirandaellen1807@gmail.com>.

Palavras-chave: Branquitude. Escrivência. Cotidianos negros. Insurgência.

ABSTRACT: This essay proposes the Black body as an ontological erasure in which its lived experience rebels against the colonial grammar that reduces it to an object or commodity. Using a theoretical-analytical methodology, it discusses the grammar of exclusion and language operating as a technology of power that establishes whiteness as the norm and condemns Black people to the 'zone of non-being'. *Escritvência* emerges, therefore, as an epistemic and political practice of re-existence, erasing the dominant narrative, reinscribing Black existence as potentiality, and articulating a pedagogy of insurgency. This article discusses how Black daily lives appear in formative spaces, even under structural violence, challenging the school and social logic that naturalizes inferiority. It highlights how erasure, far from being a flaw, is a fissure, as it opens the way for a new, plural and decolonized grammar, in which Black insurgency, whether in shouting, writing or daily life, redefines humanity beyond the limits of whiteness.

Keywords: Whiteness. *Escritvência*. Black Daily Lives. Insurgency.

RESUMEN: Este ensayo propone el cuerpo negro como un borrado ontológico en el que su experiencia se levanta contra la gramática colonial que lo reduce a un objeto o a una mercancía. Con la metodología teórico-analítica, discutimos la gramática de la exclusión y el lenguaje que opera como una tecnología de poder que instituye la blancura como norma y condena a las personas negras a la 'zona del no-ser'. Asimismo, la *escritvencia* emerge como una práctica epistémica y política de reexistencia, borrando la narrativa dominante, reinscribiendo la existencia negra como un poder y articulando una pedagogía de la insurgencia. Discute cómo la vida cotidiana negra aparece en espacios formativos, incluso bajo violencia estructural, desafiando la lógica escolar y social que naturaliza la inferiorización y se destaca cómo el borrado, lejos de ser una falla, es una fisura, ya que abre el camino a una nueva gramática, plural y descolonizada, en la que la insurgencia negra, ya sea en el grito, en la escritura o la vida cotidiana, redefine a la humanidad más allá de los límites de la blanquitud.

Palabras clave: Blanquitud. Escritvencia. La vida negra cotidiana. Insurgencia.

Introdução – A rasura como grito ontológico

Mordemos a língua que nos foi ensinada não por desdém, mas por necessidade. As palavras que nos atravessam o corpo, os nomes que nos foram dados, a história que nos precede: tudo isso foi escrito sem que tivéssemos sido convidados/as à mesa do verbo. A linguagem, que nomeia para conter, também nos constrói como coisa, rasura, ausência. Ficamos entre a palavra e a fenda, tentando compreender quem tem o direito de narrar o mundo e, sobretudo, quem paga o preço de ser narrado/a como margem. Toda tentativa de dizer o mundo é, também, uma tentativa de moldá-lo. A linguagem, por vezes camuflada sob o signo da neutralidade, é uma das mais eficazes tecnologias de poder já inventadas. Não se trata apenas do que se diz, mas de quem pode dizer, de quem tem o corpo autorizado à enunciação. A existência, portanto, não é apenas um estado do ser, é antes um processo histórico-discursivo marcado por disputas. ‘Quem pode falar?’ é, ao fim, uma pergunta que ecoa o centro de toda produção de realidade.

Por isso formulamos o grito como expressão ontológica da posição negra no mundo e, por consequência, discordamos de Frantz Fanon, para quem “com toda a serenidade, penso que é bom que certas coisas sejam ditas. Essas coisas, vou dizê-las, não gritá-las. Pois há muito tempo que o grito não faz mais parte de minha vida” (FANON, 2008, p. 25). Ao contrário, aqui o grito é uma maneira de *rasurar* os discursos, as práticas de desumanização, de objetificação, pois há sempre uma experiência vivida negra que contraria a branquitude.

Apesar da discordância inicial de Fanon, é crucial fazer coro a ele quando afirma: “A ontologia, quando se admitir de uma vez por todas que ela deixa de lado a existência, não nos permite compreender o ser do negro” (FANON, 2008, p. 105). Esse não permitir condiz a uma interdição em que, no espectro fenomenológico, as vicissitudes humanas são condicionadas pela dependência da branquitude, instauradora da divisão, do esquema epidérmico que Fanon explica como um arremedo na ordem do conhecimento: “não se tratava mais de um conhecimento de meu corpo na terceira pessoa, mas em tripla pessoa. [...] Eu era ao mesmo tempo responsável pelo meu corpo, responsável pela minha raça, pelos meus ancestrais” (FANON, 2008, p. 105). Uma responsabilidade que aumenta cada vez mais por causa da dificuldade de “encontrar o outro” – portanto, conhece a náusea de que a existência do ser negro/a só é diante do ser branco/a. Ou ainda é a percepção de não ter qualquer resistência ontológica diante do olhar branco, já que com o *eu* sendo constituído pelo corpo, torna-se uma atividade de negação, uma atmosfera de incertezas na qual, fundamentada pelo olhar branco, dissecava aquele que aparece: ‘um preto!’. Fanon acrescenta que nessa aparição se faz um gênero humano enclausurado na objetividade esmagadora: “Cheguei ao mundo pretendendo descobrir um sentido nas coisas, minha alma cheia do desejo de estar na origem do mundo, e eis que me descubro objeto em meio a outros objetos” (FANON, 2008, p. 103).

Essa objetificação impede um envolvimento transparente com o mundo, pois não adianta reconhecer as opressões similares em outros corpos, há algo que marca e diferencia o corpo negro, necessitando, para Fanon, crer-se em um novo humanismo. Por isso ele finaliza o *Pele negra, máscaras brancas* com uma súplica: “ô meu corpo, faça de mim um homem que questiona!” (FANON, 2008, p. 191). Porém, 100 anos depois do nascimento de Fanon, nós percebemos essa súplica como ineficiente diante do mundo regido pela branquitude, por isso urge gritar. Um grito ontológico que irrompe no ser racializado/a, com uma estratégia possível: envolver trajetórias nas teorias. E assim ratificando que não há produção de conhecimento sem que se reconheça o corpo envolto na razão. Com isso, é preciso acionar a rasura como meio para demarcar um ‘ainda não’ diante do modelo representacional lançado sobre ser negro/a.

Nesse caminho, Jacques Derrida (1990) explica como a subjetividade é uma questão condicionante para aquilo que modernamente diferenciou-se como sujeito-objeto. Pois tudo aquilo que é afirmado em sua existência como ente “cujas ‘propriedades absolutas’ são indescritíveis, só está presente como subjetividade absoluta, só é um ente, absolutamente presente e absolutamente presente a si, na sua oposição ao objeto. O objeto é relativo, o absoluto é sujeito” (DERRIDA, 1990, p. 96). Nisso percebe-se como a objetificação do ser negro/a é contrariada não na afirmação de ser sujeito/a, e sim como rasura, ou seguindo Derrida, “a determinação de ‘subjetividade absoluta’ que deveria ser rasurada, desde o momento em que se pensa o presente a partir da *différance* e não o contrário” (DERRIDA, 1990, p. 95). Isso implica uma afecção em que o/a mesmo/a se expressa no tornar-se outro/a, uma expressão de alteridade radical. Desse modo, a rasura ontológica do ser negro/a é um deslocamento das estruturas determinantes para manifestar outro sentido de ser, e ainda, a denominação de formas linguísticas presentes na rasura, na medida em que “apaga-se conservando-se, destrói-se dando a ver a ideia mesma de signo” (DERRIDA, 1990, p. 95). Em suma, queremos dizer que aquela empreitada derridiana de *différance* (nem originário, nem fundamento similar à onto-teo-logia) emerge no ser-negro/a-no-mundo como uma rasura ontológica, pois “se o branco contesta minha humanidade, eu mostrarei, fazendo pesar sobre sua vida todo o meu peso de homem, que não sou esse *y’a bon banania* que ele insiste em imaginar” (FANON, 2008, p. 189).

A não subjetividade negra está longe de ser um fim, pois ela nem teve um início, no sentido de uma singularidade, já que é um resquício da branquitude. O resultado? Não adianta agora buscar uma construção do/da sujeito/a negro/a, é um fracasso de antemão, o importante é compreender que a “presença da ausência” constitui-se em um *signo*, que para Achille Mbembe (2017) forneceu importante função à modernidade por estabelecer três pontos: a diferença em seu estado natural, o princípio de exterioridade e elo de superação. Em cada um revela-se a interdição do “tornar-se sujeito”, antes “homem-metal, homem-mercadoria e homem-moeda” (MBEMBE, 2017, p. 93), no desejo de extrair mais-valia dos/das cativos/as. Ainda se pode indicar aquilo que Mbembe define como *kolóssos* do mundo:

Enquanto *kolossos* do mundo, o negro é este fogo que revela as coisas da caverna ou da tumba vazia que é o nosso mundo, tais como realmente são. Ele é o polo sombrio do mundo, como o Hades de Homero, o reino das coisas perecíveis, onde a vida humana se caracteriza por sua fugacidade e extraordinária fragilidade (MBEMBE, 2017, p. 103).

Nesse caminho, a rasura negra atua para expor os limites da branquitude, as insuficiências epistemológicas centradas na razão humana, pois na tentativa de se apagar a rasura se acentua mais a impossibilidade de delimitar a humanidade. Por isso, “o termo ‘negro’ é uma espécie de *mnema*, um sinal que se destina a lembrar o modo como, na política do nosso mundo, morte e vida são definidas em tão estreita relação que se tornou quase impossível delimitar nitidamente a fronteira que separa a ordem da vida da ordem da morte” (MBEMBE, 2017, p. 104).

Se a rasura negra expressa sua potencialidade quando imaginam apagá-la, como utilizá-la para imaginar outra educação? Sueli Carneiro aponta como os altos índices de evasão refletem as estruturas escolares brasileiras nas quais a exclusão da população negra é um fato esperado. As dificuldades enfrentadas por meninas, meninos e jovens negros/as não é uma situação à parte, e sim um projeto de negação da racialidade – apesar de utilizá-la para justificar o aparato colonial em andamento –, desde a desconfiança da capacidade intelectual até conteúdos em materiais didáticos exaltando a subordinação. Ambas as situações implicam o cotidiano negro: “O processo de produção de inferioridade intelectual tem sua contrapartida no mercado de trabalho nos processos de negação que irão conduzindo ao fracasso profissional. Sobrevive quem aguenta” (CARNEIRO, 2023, p. 123).

Com isso, se a nossa proposta é pensar a rasura ontológica como rebelião negra contra os sistemas de objetificação, então é imprescindível se aprofundar na negação da identidade como estratégia para fragilizar quaisquer organizações sociais fora do eixo da branquitude. Não gratuitamente, a escola transforma-se num ambiente que reforça as humilhações raciais e promove internalização do sentimento de ser “incorrigível”. Um processo que Carneiro identifica como dispositivo de racialidade que “também será uma dualidade entre positivo e negativo, tendo na cor da pele o fator de identificação do normal, e a brancura será a sua representação. Constitui-se assim uma ontologia do ser e uma ontologia da diferença” (CARNEIRO, 2023, p. 31).

Nessa diáde, o grito da pessoa negra revela uma rasura naquilo que a branquitude expressa como ‘humanidade’ e, por consequência, invalida outras manifestações na ordem do conhecimento. Ao comentar sobre a luta e resistência diante das interdições do dispositivo e o epistemicídio, Sueli Carneiro reforça que o ato de existir marca a presença nos espaços e, por mais que não enuncie algo, o corpo é um grito da rasura ontológica, em que “é o olhar do Eu hegemônico instituindo o Não-ser. Um olhar educador, que carrega e explicita a verdade do Outro, o nada que o constitui. E que a nossa resistência permanente, desmente” (CARNEIRO, 2023, p. 361).

Sendo assim, o próximo passo é explorar como a gramática da branquitude se faz a partir do sentido da exclusão e, por conseguinte, raça e linguagem se cruzam para representar a universalização da humanidade. Posteriormente, evocar o gesto como meio de rasura que simboliza a “escrevivência” (EVARISTO, 2020) da pessoa negra em uma contínua fabulação com o seu cotidiano. Por fim, é preciso delimitar como esse “cotidiano negro” atua para demarcar a existência em sentido plurissignificativo, em que mesmo com as estratégias da branquitude, se afirma como humanidade.

A gramática da exclusão

Stuart Hall, em *Cultura e Representação* (2023), aponta que o sentido não está nas coisas em si, mas nos sistemas que estabelecem como elas devem ser lidas. “Somos nós quem fixamos o sentido tão firmemente que, depois de um tempo, ele parece natural e inevitável” (HALL, 2003, p. 42). Mas quem é esse *nós*? Quem define o que será o mapa conceitual da cultura? Em nome de que racionalidade um corpo é tornado significante e outro rasura?

A racialização entra de forma visceral nesse contexto, não só operando como um marcador biológico ou social, mas como um eixo estruturante da representação que norteia os sentidos mobilizados pela modernidade. A forma como nomeamos o mundo, as categorias que consideramos válidas e os significados que estabilizamos estão dentro de um campo simbólico fundamentado pela lógica colonial. Sylvia Wynter (2021) evidencia que *raça* não é um dado empírico, mas princípio organizador das epistemes modernas, gramática política que define quem pode ser lido/a como humano/a e quem será condenado/a à exceção ontológica.

Essa racialização, portanto, não acontece à margem da linguagem, mas nos processos de significação. Ao discutir os códigos culturais que fixam tais sentidos, Hall (2023) nos alerta acerca do sistema de representação como prática cultural situada e, por isso mesmo, marcado pelas relações de poder que estruturam o olhar. Não há linguagem sem ideologia, não há signo sem disputa. Os sentidos que associamos aos corpos, às culturas e aos saberes são produtos históricos, do mesmo modo que associar racionalidade à branquitude e emoção ao corpo negro. Na verdade, o resultado acontece em um processo discursivo prolongado, que racializou até mesmo a possibilidade de significar.

A modernidade inaugura um ser e o modo como esse ser se relaciona com o mundo. Assim, construiu seus alicerces a partir da fabricação de um *Homem* — racional, branco, europeu — como centro epistêmico e ontológico. Hall nomeia isso como a ascensão de um “sujeito do Iluminismo”, unificado e autossuficiente, capaz de organizar o mundo em torno de si. Entretanto, como nos lembra Wynter, esse sujeito não é neutro nem universal: é o projeto de uma cosmologia racializante que só se sustenta pela criação do seu *outro*. Como viés linguístico dicotômico, para que o ser exista é necessária a criação da zona do não ser e de tudo que

a fundamenta. Nesse regime, a outrificação não se limita à produção da diferença, mas opera como uma hierarquização ontológica, ou melhor ainda, como forma de alcançar os limites da humanidade. Fanon nomeia a não presença como “zona do não ser”, um espaço simbólico, social e epistêmico onde a pessoa negra é relegada a objeto, desprovida de humanidade reconhecida, impedida de se constituir como sujeito/a pleno/a. Trata-se de uma condição fabricada, não de uma ausência natural: é a negação ativa do ser, necessária para a sustentação da identidade do ‘homem universal’. Como bem diz Wynter, o projeto moderno não apenas exclui, mas estrutura sua lógica sobre essa exclusão, convertendo *raça* em marcador fundante da própria concepção de ser humano.

Esse mecanismo, como aponta Michel Foucault (1999) ao interrogar os saberes modernos em *As palavras e as coisas*, é operado por dispositivos de saber-poder que produzem discursos legítimos, corpos legíveis e sujeitos/as autorizados/as a existir como tal. A linguagem, portanto, não é apenas meio de expressão, é uma tecnologia de controle, um campo de disputa onde se decide quem tem direito à palavra e quem será constantemente silenciado/a. Para tanto, essa modernidade alcança seu ápice no sujeito do Iluminismo, que para Hall, por trás da pretensa neutralidade da razão, é quem institui sua humanidade sobre a desumanização de outros/as; há nesse caminho, inclusive, a representação de sociedades das periferias, “como lugares ‘fechados’ – etnicamente puros, culturalmente tradicionais e intocados até ontem pelas rupturas da modernidade – é uma ‘fantasia colonial’ sobre a alteridade” (HALL, 2011, p. 80). A representação, nesse contexto, não reflete o mundo, mas o produz conforme um código racializado que separa a pessoa do sub-humano, o logos do ruído, o ser da rasura. Assim, compreender a modernidade é compreender uma narrativa universalizante de um modelo de existência à custa do silenciamento radical de outras formas de vida, de pensamento e de linguagem. O mundo moderno, portanto, além de eurocêntrico, tem a branquitude em sua própria gramática fundadora.

Por isso, o/a outro/a é corporificado/a e marcado/a pela racialização. Tem a carne atravessada por códigos que o/a situam fora da gramática da humanidade. É apenas corpo, sinônimo de ausência de sujeito/a, é fratura epistemológica. Jota Mombaça, em sua escrita encarnada, nomeia esse corpo como “marcado por uma ferida” (MOMBAÇA, 2021, p. 42); lemos isso enquanto rasura “ontoepistêmica”, ruído na ordem do saber e do ser. Essa rasura, no entanto, não é um erro do sistema, mas seu próprio funcionamento. É o modo como o poder se inscreve na carne e na história, forjando hierarquias de vida e de morte, de voz e de silenciamento. Eis que vem o grito: não basta denunciar o racismo como prática, pois é insuficiente para compreender a experiência negra brasileira!

Para compreender de que forma a modernidade reverberou neste território, João Costa Vargas (2020) postula como fundamental perceber como o ideal acontece pela ausência ontológica da antinegitude. Os seus estudos ultrapassam o campo da compreensão de uma dicotomia da humanidade ou de que ela parta da branquitude, mas se fundamentam na premissa de que a díade definidora do mundo é: pessoas negras e

pessoas não negras. Assim, em consonância com Mbembe (2017), a condição negra não se constitui fora da dinâmica de racialização, mas como elemento estruturante dela, sendo precisamente por meio desse processo que se consolida a própria noção moderna de *humano*, constituída na e pela produção de diferenças raciais.

Retomando Wynter (2021), ela desvela em sua carta-manifesto *Nenhum Humano Envolvido* o funcionamento da sigla policial N.H.E. para designar casos envolvendo jovens negros/as nos guetos dos Estados Unidos. N.H.E. funciona como expressão brutal de um sistema que não reconhece determinadas vidas sequer como vidas. Não se trata de uma falha do sistema, mas de seu modo ordinário de operar. A sigla, nesse contexto, não é apenas um código administrativo: é o enunciado de uma ontologia excludente, que inscreve na linguagem a própria lógica da desumanização. A autora demonstra que, longe de se restringir ao campo simbólico, a linguagem fundamenta e sustenta estruturas materiais, como políticas de segurança pública, procedimentos burocráticos e critérios de legitimidade da existência. A linguagem não apenas representa o mundo: ela o organiza, fornecendo os dispositivos normativos que tornam a anti-negritude uma engrenagem naturalizada do real. Wynter propõe, nesse sentido, a urgência de uma “nova gramática do humano”, uma gramática que não se baseie na exclusão, mas na multiplicidade; que não seja construída em oposição, mas em relação. A *plantation*, enquanto sistema fundacional do mundo moderno, não foi apenas uma economia, mas uma pedagogia da desumanização: corpo negro, reduzido à mercadoria, inaugura uma episteme que organiza o mundo a partir da racialização do ser. É por isso que não há neutralidade na representação.

Stuart Hall evidencia que a cultura é o lugar onde os significados são construídos, fixados e disputados. A linguagem, portanto, não é um instrumento passivo, mas uma ferramenta ativa de ordenação do mundo. Ao afirmar “a natureza necessariamente interpretativa da cultura e o fato de que interpretações nunca produzem um momento final de verdade” (HALL, 2003, p. 77), o autor nos convida a perceber que se as palavras são arbitrárias, os sentidos são fixados por códigos culturais. Por conseguinte, o mundo é menos uma realidade objetiva e mais uma ficção compartilhada, em que podemos compreender a negritude enquanto ficção fundadora do ocidente.

Nesse bojo, narrar é disputar. Escrever é insurgir. E a literatura negra, em específico o movimento de escriturização de Conceição Evaristo, entra nesse contexto não apenas como uma produção estética, mas como ferramenta epistêmica, política e ontológica de reinscrição dos sentidos. Ela inventa outras formas de ser no mundo, não como fuga, mas como recusa. Quando um corpo é lido como ruído, toda linguagem se torna suspeita, e é nessa perspectiva que o corpo negro se configura como fenda epistemológica. Ele não apenas está fora da narrativa dominante: ele a interrompe, a ameaça, a desafia. Ele exige uma reescrita. E se, como afirma Mombaça, a linguagem é uma arena de guerra, então escrever a partir dessa rasura é também construir um gesto de insurgência, deixando de ser ausência e se tornando potência. Potência de se reescrever e escrever fabulando mundos outros.

A rasura, aqui, não é falha: é fissura. E pela fissura é que (re)existimos.

Escrevivo no limiar

*Brincamos com a morte
no limiar do existir,
às margens do que nos jaz.*

*Enquanto nos matam
e subjugam em signos de não,
a gente combinamos de não morrer.*

*Existo em verso e prosa,
inscrevo-me no versejar
das vozes que me cercam,
me carregam, me inventam agora em signos de (re)existência.*

*Sem mais dedos-gatilhos,
sem mais ser circunscrita na preliminar da voz
me saio dos contornos do silêncio.*

*Habito a fresta, a borda, o quase,
onde sou gume
e a minha fala é fissura.*

*Ali, a escrita se faz em vaza
como quem nega o fim.*

*Escrevo para minar o sono de quem manda e desmanda
e ninar vozes insubmissas
embalando toda força desse gritar, na teimosia de exististir
num mundo que não me admite pretitude alguma.*

As vozes-pretas-mulheres? Reúno-as, as sou.

*Em cada dobra desse palavrear,
nossos corpos insistem. Assim, invento a vida.*

*Inscrevo-me
escrevivendo.*

(Ellen Miranda, 2026)

Escrevivemos em encruzilhada, confluenciando saberes, reescrevendo a história para (re)existir fora dos códigos de uma gramática colonial que pinta o negro enquanto epistemologia da recusa, corpo rasurado que existe na reinvenção das ruínas. Nesse viés, escolhemos iniciar com o poema construído por uma das pessoas autoras deste artigo; o poema é quase uma impressão sobre como a experiência de leitura das obras de Conceição Evaristo nos afetam e, ao mesmo tempo, significam a nossa trajetória enquanto escrevíveis. É uma forma de afirmar que esse ensaio não se constrói a partir de um lugar neutro, distante ou supostamente objetivo, mas atravessada pela autoria, pela intimidade com as questões que investigamos. Começar pelo poema é inscrever a voz no texto desde o primeiro passo, sinalizando o percurso analítico e teórico carregado pelas marcas de quem o escreve, marcas que não são ornamentos, mas parte constitutiva do próprio método.

Essa parte constitutiva do método acompanha Jota Mombaça a elucidar que a encruzilhada é a chave de leitura para a compreensão da experiência afrodiaspórica da emergência e da fuga simbólica dos lugares forjados para nós. Por isso, entendemos a encruzilhada enquanto metáfora-método que destitui o ideal de origem pura e produz saberes na interseção, no trânsito, na mestiçagem indisciplinada do conhecimento – nela o saber não se estabiliza: se move, se esquiva, se contamina. É ali que o corpo negro cria linguagem a partir da ruína, deslocando-se de um mundo onde foi interditado como sujeito. Não é a melancolia por algo perdido, é a radicalidade da insubordinação, no gesto coletivo de reescrita. Nele, o domínio narrativo é reivindicado, pois nossos livros não se organizam como arquivos, mas como levantes, mapas da fuga, bússolas da desobediência, artefatos de uma guerra simbólica contra a gramática que nos inseriu em signos de negatividade. É nessa tessitura de memórias, línguas e rasuras que se evidencia o valor ontológico de saberes outros que não cabem nos marcos das epistemes modernas, porque não foram feitos para aí caber. Por isso, escrevivemos na rachadura da norma, rasgando o texto da história oficial para gritar nossa versão: insurgente, encruzilhada, (re)existente.

Buscamos compreender a escrevivência, termo gestado por Conceição Evaristo enquanto metodologia de insurgência narrativa, investigação epistemológica encarnada e gesto político-literário de (re)existência. Escrevivência não é apenas o entrelaçamento entre escrever e viver, é fabulação de mundos a partir das margens, é a travessia de saberes confluentes que rasuram o silêncio e reinventam a linguagem. Trata-se de um conceito movente, corpo-em-gerúndio, verbo que se recusa ao ponto final. Não há clausura possível para o que se enuncia em diáspora. A escrevivência é construída na dobra do vivido e do dito, atravessada por memórias, dores e afetos que desorganizam a linearidade da narrativa colonial. É uma palavra que habita a fresta e, ali, forja epistemologia. Com sentido transfluente, as definições escorrem, escapam das gramáticas do cânone, negam-se a ser apreendidas por categorias estanques. O ponto final na significância da sua junção de palavras aqui não cabe, mas parte de uma figuração mátria:

O termo foi assumido como uma estratégia que rasura a ordem legitimada pela figura da “Mãe Preta” que conta “histórias para adormecer a prole da Casa Grande”. Os sentidos do termo se adequariam a uma proposta de escrita literária de intenta borrar o imaginário que vê o (a) negro (a) em funções determinadas pelo sistema escravocrata. Faz parte desse imaginário a fuga da Mãe Preta (FONSECA, 2023, p. 16).

O conceito de escrevivência surge de um núcleo que ultrapassa a superfície do campo lexical “não como grafia ou como som, mas, como sentido gerador, como uma cadeia de sentidos na qual o termo se fundamenta e inicia a sua dinâmica” (EVARISTO, 2020, p. 29). A força imagética emerge da figuração da *Mãe Preta*, a mulher negra escravizada, mantida em servidão dentro da casa-grande, como ama de leite ou como doméstica responsável por cuidar das crianças e contar “histórias para ninar”. Essa imagem, ao mesmo tempo que denuncia a violência histórica que inscreveu corpos negros em funções subalternas, é também ponto de partida para rasurar o imaginário colonial, reescrevendo o gesto de narrar como espaço de resistência e criação.

Essa imagem se faz denúncia e, ao se reescrever, desestabiliza um patamar epistêmico confortável da branquitude, porque é justamente a partir desse mesmo lugar aparentemente dócil, de “contar histórias para ninar”, que a linguagem resiste. A narrativa que antes servia para adormecer corpos e consciências passa a trabalhar no sentido inverso: em vez de embalar o sono, semeia inquietações, desloca certezas, mina as bases que sustentam a ordem colonial. Nesse gesto, a escrevivência resgata essa e muitas imagens ancestrais e as reinventa para que, no hoje, possamos (re)existir de outra forma, revendo nosso passado mesmo que em espaços fabulatórios — como, aliás, são muitos aspectos da própria historiografia, construída em fragmentos, perspectivas enviesadas e contaminadas, difundidas como verdades absolutas por uma gramática colonizadora — e, assim, reabrindo a história a partir de outros significantes. É reunir essas vozes silenciadas, apropriar-se de discursos que nunca nos foram permitidos e transformá-los em letra, mas “sem esquecer a pujaça da oralidade de nossas e de nossos ancestrais” (EVARISTO, 2020, p. 30).

A escrevivência, portanto, não é só denúncia: é invenção. Um modo de narrar-se e ao mesmo tempo insurgir-se contra a gramática que tentou nos fixar como objeto. É gesto de recusa e, também, de criação. Existimos na recusa do olhar que nos inscreve. A escrevivência é também o rasgo do espelho, o corte na superfície do olhar que nos fixa em terceira pessoa. Não se trata apenas de escrever, mas de retaliar a gramática colonial com cada linha, gramática essa que transforma carne em símbolo, corpo em coisa, sujeito/a em ausência. Porque enquanto o olhar do/da outro/a nomeia, organiza e diagnostica, a escrevivência se levanta como grito que irrompe o texto. Para Evaristo, o acontecimento desse caráter é a construção de seus/suas personagens:

Creio que é a humanidade das personagens. Construo personagens humanas ali, onde outros discursos literários negam, julgam, culpabilizam ou penalizam. Busco a humanidade do sujeito que pode estar com a arma na mão. Construo personagens que são humanas, pois creio que a humanidade é de pertença de cada sujeito. A potência e a impotência habitam a vida de cada pessoa (EVARISTO, 2020, p. 31).

Temos apenas uma divergência conceitual quanto ao termo *humanidade*, pois ele carrega uma distância histórica e epistêmica em relação à *pretitude*. Se essa literatura busca centralizar a pessoa negra enquanto enunciadora de seus próprios discursos, não podemos fazê-lo ancorando-nos em um conceito que se constituiu a partir da destituição da humanidade desses corpos. Mais frutífero seria pensarmos na radicalidade da rasura negra, compreendendo-a como espaço de afirmação, criação e reinvenção de si, fora dos parâmetros e hierarquias impostos pelo projeto colonial de humanidade.

Com Fanon já percebemos, como foi escrito na introdução, que não fomos apenas vistos/as, fomos constituídos/as como *imagem antagônica* diante do olhar branco. Imagem moldada, projetada, reiterada num mundo que nos escreve à revelia. Uma imagem que se baseia no esquema epidérmico-racial para fundamentar o/a negro/a como a maior ficção naturalizada da modernidade. A subjetividade, nesse sentido, seria estanque, destituída de ontologia:

eu me distanciei para longe, para muito longe do meu estar-aqui, constituindo-me como objeto. O que é que isso significava para mim, senão um desalojamento, uma extirpação, uma hemorragia que coagulava sangue negro sobre todo o meu corpo? (FANON, 2008, p. 93).

É dessa hemorragia simbólica que nasce nossa urgência de narrar, porque fomos expulsos/as de nosso próprio corpo, ensinados/as a existir para o/a outro/a. Aprendemos que nossa aparição é um problema, um erro no enquadramento da norma — “não sou escravo da ideia que os outros fazem de mim, mas da minha aparição” (FANON, 2008, p. 91). E essa aparição, marcada por tal esquema corporal atravessado pela racialização, se torna o campo de batalha. Nosso corpo, desde cedo, é chamado a existir segundo regras que não escrevemos, numa coreografia violenta que nos insere e nos exclui ao mesmo tempo. É nesse esquema que a escrevivência intervém, descompassando o passo, abrindo a cena, subvertendo o ‘script’.

Da literatura que parte das margens é que refundamos um gesto: não o da adequação, mas o da recusa. Reescrevemos o corpo que antes fora apenas uma superfície de leitura. Tornamos verbo o que era só carne. Devolvemos à linguagem sua função primeira: criar mundos; e criamos o nosso, feito de retalhos, memórias, raivas e rezas. Assim, escrevivemos, não para sermos vistos/as, mas para nos vermos em meio ao silêncio programado; que nossas palavras sejam a interrupção, ruído, presença incontornável.

Desse modo, a escrevivência é também um gesto de greve, simbólica mas ontológica, como postula Mombaça (2021). Greve de ser o que nos permitiram ser, de habitar os lugares previamente escritos pela gramática colonial que nos constituiu como ruído, ausência, falta, recusa radical às formas autorizadas de existência. Trata-se de habitar o risco de não caber, de não ser legível, de não ser. Há uma urgência em descontinuar a vida tal como ela tem sido vivida, e é exatamente essa urgência que atravessa nossos corpos e vozes. A greve ontológica, portanto, não visa reformar o mundo; ela propõe a recusa da sua gramática. É gesto de desautorização do discurso soberano que construiu o ser como privilégio de alguns/umas e interdito para muitos/as. É boicote ao ‘sujeito universal’, ao modelo de humanidade, à normatividade existencial, ao jeito único de viver nesta terra.

A ontologia colonial nos impôs o lugar da ruína. Fomos nomeados/as pelo apagamento, interditados/as à condição de sujeito/a. Ainda assim, potencializamo-nos como resto, recusamo-nos a seguir servindo como matéria-prima da humanidade branca. E é justamente por essa recusa que a greve se ergue como possibilidade produtiva de outros saberes, fora dos marcos de inteligibilidade da modernidade. Já não significa se traduzir pela linguagem que nos nega, já não nos interessa o reconhecimento nos termos do mundo. É contra esse modo de existir pré-escrito, que a greve se insurge: como quem corta, como quem fere a norma. Nesse gesto de ruptura, a escrevivência e a greve ontológica se entrelaçam. Ambas nascem da urgência e da recusa. Ambas partem da fabulação, não como mera ficção, mas como reinvenção concreta do mundo, nos espaços interditados à existência plena. Ambas recusam a cisão entre vida e palavra, entre dor e pensamento, entre corpo e saber.

Portanto, podemos compreender a escrevivência como gesto metodológico que tensiona e desloca a normatividade investigativa presente em diversas áreas do conhecimento. Ela nasce de uma pedagogia da diferença, na qual a margem não se faz ausência e se firma como território fértil de confluência de saberes, lugar de produção e não de carência. Nesse horizonte, a fabulação emerge como tecnologia de sobrevivência e ferramenta de criação de futuros para a juventude negra – juventude essa sistematicamente impedida de sonhar. Como afirma Conceição Evaristo, “o que a história não nos oferece, a literatura pode oferecer. Esse vazio histórico é preenchido pela ficção” (EVARISTO, 2023, 2’48”).

Ao contrário da pretensa objetividade histórica que tantas vezes apaga as presenças negras, a literatura fabula para inscrever lacunas, ocupando o espaço que nos foi negado. Nesse ponto, a escrevivência se aproxima do que Saidiya Hartman (2025) denomina como *fabulação crítica*, que se estabelece para além de um recurso suplementar, nas narrativas como resposta-recusa às próprias condições de produção do conhecimento histórico. A pergunta que se coloca, então, não busca apenas uma resposta, deve desestabilizar o próprio terreno onde a história se constrói, pois narrar aqui não é recuperar um passado intacto, mas reconhecer que toda narrativa já nasce atravessada por relações

de poder. O arquivo, longe de ser um depósito inocente de memórias, configura-se como tecnologia de seleção, silenciamento e enquadramento, já que a história dos/das dominados/as nos chega, em grande parte, mediada pelos interesses dos/das dominadores/as, por meio de “relatos fornecidos por autobiógrafos literários negros, amanuenses brancos, diários e documentos de plantations, reportagens de jornais, folhetos missionários, escritos de viagem, etnografias amadoras, cancioneiros, relatórios governamentais etc.” (HARTMAN, 2025, p. 60).

Esses materiais, longe de transparentes, carregam as marcas da violência que os produziu, por isso exigem um gesto metodológico radical: utilizá-los “para propósitos contrários” (HARTMAN, 2025, p. 60), tensionando seus limites e recusando a ilusão de uma verdade plenamente recuperável. A fabulação emerge, assim, não como invenção arbitrária, mas como resposta ética à insuficiência do arquivo, um modo de trabalhar com fragmentos sem submetê-los à violência da totalização. Trata-se de escavar “as ruínas do passado desmembrado” e voltar-se a formas de conhecimento historicamente deslegitimadas (HARTMAN, 2025, p. 61), escrevendo a partir do que falta e não apesar disso. Nesse gesto, fabular é reconhecer que há vidas obliteradas que, ainda assim, insistem em existir.

Essa prática confronta diretamente uma tradição acadêmica amparada por cânones que historicamente silenciam e desautorizam experiências negras, raramente reconhecidas como matéria legítima de conhecimento. Admitir sua centralidade talvez implique questionar o próprio alicerce da ciência moderna. Contudo, como lembra Evaristo, “eu não nasci rodeada de livros, eu nasci rodeada de palavras” (EVARISTO, 2024, 2’10”), palavras que carregam um acúmulo de silenciamentos, mas também de vozes ancestrais que insistem em atravessar o tempo. “A escrevivência hoje é como se fosse um texto libertário [...] a explosão desse texto oral dessa mulher negra que [...] tinha que ser dirigida para a prole colonizadora” (EVARISTO, 2024, 5’17”). Ao redirecionar essa narrativa, a escrevivência desloca o/a destinatário/a e muda o eixo da enunciação: não mais para a Casa Grande, mas para nós mesmos/as, para nossos/as iguais, para os/as que compartilham a travessia.

Tal deslocamento se evidencia na cena que Evaristo, em entrevista, relembra ter presenciado nas proximidades da escola onde lecionava como professora concursada, no morro do São Carlos (RJ). Um aluno seu, soldado do tráfico, estava em posição de sentinela. Ao se aproximar, ela vê uma mulher muito jovem com uma criança de cerca de quatro anos pela mão. O rapaz retira a arma do peito, coloca-a atrás do corpo, agacha-se e abraça o filho. A autora descreve o instante e evidencia o desejo de escrevê-lo, de fabular a possibilidade de existência daqueles corpos que poderiam ser interrompidos a qualquer instante; bastaria a polícia subir o morro ou uma bala ‘perdida’ encontrar seu destino. Ainda assim, o que se revelou ali para a escritora, em meio à dureza e ao risco iminente, foi o afeto. Um pai abraçando seu filho. Essa é a radicalidade negra que

desafia a episteme e afronta o cânone, reiterando, em alto e bom som, que “a gente combinamos de não morrer” (EVARISTO, 2016, p. 107).

No cotidiano das periferias, tecnologias sociais e afetivas mobilizam uma cosmologia marginal de sobrevivência, articulando resistência e invenção. A escrevivência, nesse sentido, não apenas registra a experiência: ela fabula e, ao fabular, reinscreve a beleza e o afeto como elementos constitutivos de um método. O corpo negro que escreve nesse processo carrega a previsão do fim do mundo tal como o conhecemos — um mundo sustentado pela gramática colonial — e, simultaneamente, encarna a potência de existir em um espaço reimaginado, onde a ficção é também política de vida. É assim que a escrevivência afirma a episteme dos cotidianos negros como perspectiva teórica e como lugar possível de origem de um conhecimento de base, capaz de sustentar não apenas a fruição, mas a construção de mundos outros.

Se a seção que se encerra percorreu a escrevivência como método de insurgência e como greve ontológica, é no cotidiano que veremos a sua força mais radical. É nele que a palavra inventa refúgios, que a fabulação se converte em ferramenta de sobrevivência e que a vida, mesmo sob ameaça, insiste em criar frestas para o impossível. Porque é no ordinário que a revolução se infiltra e é dessa matéria que se forjam as potências do cotidiano negro.

Cotidianos negros

Ao entrarmos em diferentes espaços formativos encontramos pessoas que não esperamos. A espera forma o imaginário e produz uma sensação de expectativa, pois enquanto educador/a, o tensionamento com os corpos é imprescindível, por isso, a nossa imaginação visa, habitualmente, corpos que nos confortam. A confortabilidade no cenário brasileiro perpassa por um ambiente embranquecido. Isso é tão simbólico, que ao lermos o depoimento de Edson Cordeiro transcrito por Sueli Carneiro¹ percebemos os detalhes de como o cotidiano está eivado por esse ambiente:

A dimensão racial sempre foi central, quer dizer, não tem como pensar um percurso histórico como esse cumprido pelo Brasil sem associar a todos os valores de uma dominação colonial a afirmação de uma supremacia de um grupo em relação a outros. Ou seja, o implícito de tudo sempre foi esse. O implícito e os explícitos. Se você vai pra situações concretas, coisas inclusive eram ditas no cotidiano mais banal. Eu ainda peguei na minha infância em Salvador expressões do tipo “rua de branco” e “casa de branco”. Ou seja, a moradia identificada como um grupo racial, ali. É isso. Ao olhar uma casa, suas condições, as condições do lugar, isto é uma “rua de branco”. Isso é profundo, entendeu? Basta você ver o espaço que você já vê que aquele espaço pertence a branco... “Ih!, tá trabalhando na casa de branco!” Essas eram as expressões do cotidiano dos anos 50, “tá trabalhando pra branco!”. Era assim (CARNEIRO, 2023, p. 174).

Essas expressões são exemplos do que Sueli Carneiro identifica como agenciamento de “razoabilidade, normalidade e vitalidade”. O efeito é a necessidade de adjetivar o cotidiano para demarcar a não redutibilidade do ser branco. O problema é ainda maior pelo sentido usual de cotidianos negros referirem-se, no Brasil, à inferiorização, precarização, uma inserção no signo da morte por meio de “extermínios, homicídios, assassinações físicas ou morais, pobreza e miséria crônicas, ausência de políticas de inclusão social, tratamento negativamente diferenciado no acesso à saúde” (CARNEIRO, 2023, p. 86). É contra isso que o escrito até o momento se defronta, pois o sentido de rasura sublinha esse espaço de vivência a partir da marcação de ser e existir na “zona do não-ser”. Soa como um paradoxo e é justamente nisso que, seguindo Fanon, o reconhecimento do/da outro/a acontece, quando o capto como realidade de um ambiente, com o desafio de sê-lo em qualquer parte do mundo. Mais que isso, “devo me lembrar, a todo o instante, que o verdadeiro *salto* consiste em introduzir a invenção na existência. No mundo em que me encaminho, eu me recrio continuamente” (FANON, 2008, p. 189; grifo no original).

Com a intenção de desvincular essa prática de exclusão e compreender o gesto da escrevivência, é importante debruçarmos sobre o que pretendemos identificar como cotidianos negros, a partir da rasura. O primeiro desafio é enfatizar aquilo que Fanon busca: “que jamais o instrumento domine o homem. Que cesse para sempre a servidão do homem pelo homem. Ou seja, de mim por um outro. Que me seja permitido descobrir e querer bem ao homem, onde quer que ele se encontre” (FANON, 2008, p. 191). Disso vem o questionamento: como produzir tal caminho se nele nos deparamos com a branquitude? Será possível um branco antirracista? Sueli Carneiro comenta que “uma tarefa para educadores, historiadores e jornalistas é a desconstrução de todo esse imaginário. O antirracismo branco deve criticar e abandonar as idealizações perversas acerca das relações raciais, o triunfalismo das narrativas que escondem a violência colonial e que construíram o mundo que conhecemos” (CARNEIRO, SCHUCMAN & LISBOA, 2023, p. 51), edificado sobre invasão, domínio, escravização, extermínio, expropriação de povos, territórios e populações. Nisso se situa uma renúncia ao contrato racial que define o status branco e o não branco, no qual esse último “será definido pelo sistema de valores e de instituições criado pela branquitude para o interstício e para a legitimação de sua hegemonia” (CARNEIRO, SCHUCMAN & LISBOA, 2023, p. 44).

Em resumo, os cotidianos negros revelam um aquém dessa hegemonia. Talvez por causa disso a antinegritude mostra-se nas principais capitais brasileiras como fundamento da violência. Desse modo, a rasura ratifica como o apagamento das potencialidades dos corpos negros não subtrai totalmente sua existência, na verdade “aí se evidencia, ainda, a disputa da verdade histórica como um campo de batalha fundamental para alterar os pressupostos da dominação racial e viabilizar outra subjetivação” (CARNEIRO, 2023, p. 301). Uma viabilidade não dependente do aparelho escolar, pois há ainda nele uma operação de fabricar sujeitos/as com sentimentos de superioridade e inferioridade,

principalmente pelo não tratamento de conhecimentos locais no interior das escolas, o que “resume uma das dimensões fundamentais do epistemicídio: o acesso, ou seja, a garantia de abertura de oportunidades no espaço público e a garantia de efetivas condições da população negra para beneficiar-se delas” (CARNEIRO, 2023, p. 105). Então, expressar cotidianos negros é desvendar uma rasura ontológica na qual o ser é uma aparência translúcida e, como tal, incapaz de sustentar uma ordem de conhecimento. A branquitude, no entanto, atua para evitar essa incapacidade.

Para destacar uma saída, recorremos a Saidiya Hartman. Em *Cenas da sujeição* (2025), Hartman apresenta os fatos da escravização estadunidense não fixados em um tempo anterior e sim como ainda podem ser captados na sociedade contemporânea. Um dos elementos que a autora analisa é a prática cotidiana das pessoas escravizadas. Respeitando a história e a geografia da investigação da autora, será que aquilo que ela observa como “explorar os limites do permissível e criar zonas transitórias de liberdade eram elementos centrais da prática cotidiana” (HARTMAN, 2025, p. 127) pode adequar-se ao cenário brasileiro? Especificamente nos processos educativos? Cremos que sim. Principalmente por haver no Brasil um imaginário racista e classista em relação à educabilidade da população negra periférica, vista como incapaz ao conhecimento, numa condição que encaminha jovens, já na escola, a ocupar, o mais rápido possível, as ofertas de trabalho mais subservientes, pois “a ignorância dos mecanismos cotidianos produzidos no interior do dispositivo, dos quais o racismo se utiliza para discriminar, rebaixar, desvalorizar, conduzem à desvalorização da dor e do sofrimento a que as pessoas são também cotidianamente submetidas” (CARNEIRO, 2023, p. 291).

Hartman destaca como a subserviência se torna dispositivo ao adquirir o caráter festivo e celebratório: “o performativo é apresentado como pouco mais do que cenas de folia e diversão que aliviam o fardo da escravidão, e o trabalho forçado é representado como extensão do lazer” (HARTMAN, 2025, p. 133). Um dom paternalista, de acordo com a autora, em que os sentimentos humanos referem-se sempre a senhor/a e escravo/a – e, por que não, a patrão/patroa e empregado/a, a professor/a e aluno/a? Nisso, o processo de consentimento une o desejo individual à sujeição satisfeita: “Não surpreendentemente, a canção, a dança e uma série de atos cotidianos, aparentemente autodirigidos, mas, na verdade, regulados e dirigidos pelo proprietário, são as expressões privilegiadas dessa agência permissiva” (HARTMAN, 2025, p. 133). Desse modo, os tempos de extenuação são convertidos em “horários de folga” e traduzem as intempéries em antecedentes de calma alcançadas em momentos de expressão corporal, ou seja, “o prazer estava enredado em uma teoria de dominação, abjeção, resignação e possibilidade” (HARTMAN, 2025, p. 126).

A questão desses cotidianos negros, como já foi tratado anteriormente, refazem-se. E se num olhar colonizador há conformismo, no fundo, é uma afirmação de existência, através da resistência nas práticas diárias. Elas possuem uma complexidade que a razão

branca é incapaz de dominar, por mais que a violência atue para desumanizar. Ainda assim, há liberdade. Vale dizer que Hartman tensiona os meios de fuga do/da “escravo/a” como meio para sustentar o caráter de sujeito/a; e a dificuldade transparece, quase sem saída, por causa dessa valorização do ser sujeito/a. Tanto que ao traçar os núcleos de resistências cotidianas das vidas escravizadas, a autora deseja traçar uma subjetividade negra, mas isso faz sentido apenas na transparência face ao eu hegemônico. A pessoa negra atua cotidianamente, em consonância com Édouard Glissant, no “direito à opacidade” (GLISSANT, 2024, p. 24). Longe de ser uma reclusão, mas como reação às reduções e falsa clarezas dos modelos universais, nos firmamos como rasura, assentamento ontoepistêmico que “se faz oposição ao pensamento sistêmico, como uma errância que orienta” (GLISSANT, 2024, p. 16). Trago o autor como fundamento para a seguinte compreensão: “Não é necessário ‘compreender’ quem quer que seja – indivíduo, comunidade, povo –, ‘levá-lo comigo’ ao custo de, desse modo, sufocá-lo, perdê-lo numa totalidade entediante que eu geriria, para que possa aceitar com ele viver, com ele construir, com ele arriscar” (GLISSANT, 2024, p. 24).

Por isso a rasura do corpo negro se faz em um grito de afirmação da existência, o que influencia uma pedagogia do rastro, do excedente, da insubmissão. Tais elementos não visam formar para normatizar, mas para vibrar em desacordo com uma construção de mundo única. Inventar modos de nos transmitirmos, desmontando os sentidos da gramática colonial que sustenta o regime de morte exige um saber que nasce a partir da margem e se consolida nela. Esse saber não se teoriza: ele se canta, se conta em corpo, é o saber das mães que narram o mundo no toque da panela, das avós que sussurram futuro enquanto costuram o passado no pano, das mulheres que gritam porque o mundo insiste em calá-las. É saber que não se curva à episteme, mas se move em encruzilhada.

Esses cotidianos negros são um chamado radical à reordenação das prioridades da produção de conhecimento, pois o que foi sempre visto como informal, subjetivo, menor, precisa ser reconhecido como filosofia ancestral do agora. Os cotidianos negros, invisibilizados por séculos, são espaços de elaborações epistemológicas complexas. São escolas, arquivos, sistemas vivos de formação. Os quintais, os becos, os corpos — tudo isso é pensamento e é potente. Pensamento que não se submete ao protocolo, mas desafia o cânone com o simples ato de existir. Escrever, portanto, como quem entra em greve: greve de ser apenas aquilo que a linguagem nos permite; greve da lógica do reconhecimento; greve da humanidade excludente. Cada palavra é um ato de suspensão, cada linha, uma negativa ao pacto da obediência, cada texto, um projeto de mundo outro. O corpo negro, quando parte da recusa, cria mundos outros.

É nesse sentido que Rosane Borges (2020) pensa a circulação e o armazenamento de saberes silenciados/subalternizados enquanto escrevivência, conceito que nos conduz a reflexões sobre a linguagem. Se o mundo é feito de códigos, técnicas e linguagens, esses elementos se fundem e nos oferecem múltiplas possibilidades de tecer histórias,

produzir narrativas e redefinir os limites da existência. Nesse viés, a escrevivência é concebida como técnica de linguagem que opera uma mutação nas antigas ordens de representação dos saberes e das subjetividades, questionando inclusive a legitimidade dos arquivos e dos modos de sua propagação. Citando Sueli Carneiro, Borges lembra que as práticas pedagógicas habitam as margens e as brechas, o que nos incumbe de preencher politicamente as lacunas dessa ausência. O conhecimento que nasce das margens é capaz de integralizar saberes outrora silenciados. Por isso, as escrituras — termo utilizado estrategicamente para dissolver a dicotomia entre oralidade e escrita —, e mais especificamente o movimento escreviente, podem ser compreendidos como princípio teórico-metodológico para a “produção, armazenamento e circulação” de narrativas subalternizadas, evidenciando a potência contida nos cotidianos negros.

Por fim, pensando nesses/as relegados/as à margem, vale destacar que, para Sueli Carneiro, na dialética cotidiana de testemunho das pessoas negras constrói-se uma luta diante do dispositivo da racialidade. Não apenas isso: se no caráter escolar depara-se com múltiplas formas de subordinação, há alívios de reconhecimento da própria capacidade cognitiva, a qual ressoa na memória coletiva uma resistência no cuidado de si e do/da outro/a. “Por isso tem que ser feito e refeito todos os dias, porque as contradições estão presentes no cotidiano de cada um e de todos. O racismo não descansa. Por isso mesmo, a luta tem que ser permanente, contínua” (CARNEIRO, 2023, p. 305).

Considerações finais – uma reescrita de humanidade

Nestas páginas a rasura ontológica do corpo negro foi tratada como proposta para repensar o lugar da ausência de subjetividade imposto às pessoas racializadas como negras. Uma racialização, longe de ser um simples apagamento, revela uma fissura no projeto moderno de humanidade, pois ao ser reduzida a objeto, a pessoa negra não apenas é excluída da gramática do humano, mas também expõe as contradições de um sistema que se sustenta na negação de sua subjetividade. Desse modo, a intenção foi sustentar que não adianta tecer uma determinação de sujeito/a, é essencial traçar a rasura como um espaço de reinvenção, onde o grito, a escrevivência e os cotidianos negros desafiam a ordem hegemônica e reivindicam outro sentido de humanidade. Para isso, o processo de educar o/a outro/a não deve se manter na escolarização, isto é, entender-se com o/a outro/a na norma. É preciso acolher a insurgência, a escrita a partir da margem enquanto fabulação de mundos onde a existência negra não precisa ser justificada, mas celebrada em sua potência criadora.

A reescrita da humanidade exige mais do que inclusão; demanda a desestruturação dos dispositivos que naturalizam e universalizam a branquitude. Sueli Carneiro foi acionada para desmontar as epistemes com suas violências. Nesse sentido, a linguagem

que objetifica é contrariada, e em seu lugar celebram-se narrativas que reconhecem o corpo negro como lócus de conhecimento e resistência. Em suma, a educação, a arte e a política devem ser atravessadas pela rasura, transformando-se em ferramentas de descolonização do ser. De outro lado, acionamos Conceição Evaristo, cujas obras “consagram o método da escrevivência, com relatos memorialísticos que reatualizam o passado, tecem o presente e organizam o futuro” (BORGES, 2020, p. 189). Por isso, tecer um rastro escreviente do corpo negro é potencializar uma metodologia literário-política que nasce da lápide das memórias e se alimenta da vivência coletiva, repondo no centro o que o cânone tentou relegar à margem.

Por fim, a humanidade que emerge não é unívoca, mas radicalmente plural. Ela se constrói na recusa ao contrato racial, na celebração da opacidade e na coragem de existir, “recriando-se continuamente”. Se a modernidade legou a zona do não-ser ao corpo negro, é preciso rasurá-la com as experiências dos cotidianos negros como gesto final de rebeldia. Assim, a rasura deixa de ser marca da ausência e torna-se sinal de um futuro ainda por vir, onde a humanidade possa enfim ser escrita em muitas vozes.

Recebido em: 14/08/2025; Aprovado em: 26/03/2026.

Notas

- 1 Sueli Carneiro reservou um capítulo em sua tese (posteriormente livro), para entrevistar pessoas que simbolizam um cuidado de si diante do dispositivo da racialidade. Uma das pessoas entrevistadas é seu amigo e professor Edson Cordeiro.

Referências

- BORGES, Rosane. Escrevivência em Conceição Evaristo: armazenamento e circulação dos saberes silenciados. *Escrevivência: a escrita de nós – reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.
- CARNEIRO, Sueli. *Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser*. São Paulo: Zahar, 2023.
- CARNEIRO, Sueli; SCHUCMAN, Lia Vainer & LISBOA, Ana Paula. Alianças possíveis e impossíveis entre brancos e negros. In: SCHUCMAN, Lia Vainer (Org.). *Branquitude: diálogos entre racismo e antirracismo*. São Paulo: Fósforo, 2023.
- DERRIDA, Jacques. *A voz e o fenômeno*. São Paulo: Papirus, 1990.
- EVARISTO, Conceição. *Olhos d'água*. Pallas Editora, 2016.

- EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. In: *Escrevivência: a escrita de nós – reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte 1 (2020): 26-46.
- EVARISTO, Conceição. *Entrevista ao programa Sem Censura*: TV Brasil, 2024. Vídeo (5 min 56 s). Disponível em: https://youtu.be/iHp_qWaS3IY?feature=shared. Acesso em: 11 ago. 2025.
- EVARISTO, Conceição. *Escrevivência*. Leituras Brasileiras, 2023. Vídeo (23 min 17 s). Disponível em: <https://youtu.be/QXopKuvxevY?si=kujUFG16IFRCnY7u>. Acesso em: 11 ago. 2025.
- FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: Edufba, 2008.
- FONSECA, Maria Nazareth Soares. Escrevivência: sentidos em construção. In: DUARTE, Constância Lima; CORTÊS, Cristiane; PEREIRA, Maria do Rosário Alves. (org.) *Escrevivências: identidade, gênero e violência*. Rio de Janeiro: Malê, 2023
- FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- GLISSANT, Édouard. *Tratado do Todo-Mundo*. São Paulo: N-1 edições, 2024
- HALL, Stuart. *Cultura e Representação*. Rio de Janeiro: PUC-Rio / Apicuri, 2003.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.
- HARTMAN, Saidiya. *Cenas da sujeição*. São Paulo: Fósforo, 2025.
- MBEMBE, Achille. *Crítica da razão negra*. São Paulo: n-1 edições, 2017.
- MOMBAÇA, Jota. *Não vão nos matar agora*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.
- VARGAS, João H. Costa. Racismo não dá conta: antinegitude, a dinâmica ontológica e social definidora da modernidade. *Revista em Pauta: Teoria Social e Realidade Contemporânea*, 18(45), 2020.
- WYNTER, Sylvia. Nenhum humano envolvido: carta a colegas. In: SPILLERS, Hortense et al. *Pensamento negro radical: antologia de ensaios*. São Paulo: Crocodilo / n-1 edições, 2021.

Literatura negro-brasileira e a BNCC: *o currículo como território de disputa racializada*

Afro-Brazilian literature and BNCC:
the curriculum as a territory of racialized dispute

Literatura negro-brasileña y la BNCC:
el plan de estudios como un territorio de disputa racializada

 **RAFAEL FERREIRA DE SOUZA HONORATO***

Universidade Estadual da Paraíba, Monteiro – PB, Brasil.

 **LUÍS PAULO CRUZ BORGES****

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – RJ, Brasil.

 **GABRIEL CÉSAR DE ARAÚJO*****

Universidade Estadual da Paraíba, Monteiro – PB, Brasil.

RESUMO: O presente estudo objetiva refletir sobre como a literatura negro-brasileira é tratada na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, problematizando fundamentos modernos da pesquisa, apresentando essa literatura como ferramenta ontoepistemológica e desafiando o cânone literário tradicional, majoritariamente eurocêntrico. Apesar de a BNCC incluir a diversidade cultural, a literatura negra é tratada de forma secundária, e a estrutura padronizada do currículo limita a integração de contribuições culturais negras, diminuindo seu impacto. É fundamental fortalecer a presença da literatura negra no currículo como

* Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Professor da Universidade Estadual da Paraíba, atuando na graduação e no Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Experiências Escolares - GEPCEE/UEPB/CNPq. Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Currículo - GEPPC/UFPB/CNPq. 2º Vice-Presidente da Associação Brasileira de Currículo-ABdC (Gestão 2025-2027). E-mail: <rafaelhonorato@servidor.uepb.edu.br>.

** Doutor em Educação. Professor Adjunto no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – CAP-UERJ e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – ProPEd-UERJ. Líder do Grupo (Re)imaginação, interseccionalidades e futuro com as infâncias e juventudes – GEPRIF. E-mail: <borgesluispaulo@yahoo.com.br>.

*** Graduando em Letras Português na Universidade Estadual da Paraíba. E-mail: <gabrielbernado2004@gmail.com>.

elemento central para uma educação antirracista. Trata-se de um ato de reconfiguração epistêmica e política que amplia as visões de mundo e afirma interesses de grupos historicamente silenciados, reforçando a ideia de que o currículo deve ser visto como território de disputa racializada e questionando o que é considerado saber legítimo e quem tem o direito de produzi-lo.

Palavras-chave: Currículo. Literatura negro-brasileira. BNCC.

ABSTRACT: This study aims to reflect on how Afro-Brazilian literature is treated in the Brazilian National Common Core Curriculum – BNCC by problematizing modern research foundations, presenting this literature as an onto-epistemological tool that challenges the traditional, predominantly Eurocentric, literary canon. Although BNCC includes cultural diversity, Black literature is treated as secondary, and the standardized curriculum structure limits the integration of Black cultural contributions, diminishing their impact. It is fundamental to strengthen the presence of Black literature in the curriculum as a central element for anti-racist education. This is an act of epistemic and political reconfiguration that broadens worldviews and affirms the interests of historically silenced groups, reinforcing the idea that the curriculum should be seen as a territory of racialized dispute and questioning what is considered legitimate knowledge and who has the right to produce it.

Keywords: Curriculum. Afro-Brazilian Literature. BNCC.

RESUMEN: El presente estudio tiene como objetivo reflexionar sobre cómo la Base Curricular Común Nacional – k BNCC aborda la literatura negro-brasileña, problematizando las bases modernas de la investigación, presentando dicha literatura como una herramienta ontoepistemológica y desafiando el canon literario tradicional, mayormente eurocéntrico. Aunque la BNCC incluye la diversidad cultural, la literatura negra se aborda de manera secundaria y la estructura estandarizada del plan de estudios limita la integración de las contribuciones de la cultura negra, lo que reduce su impacto. Es fundamental fortalecer la presencia de la literatura negra en el plan de estudios como elemento central de una educación antirracista. Es un acto de reconfiguración epistémica y política que amplía las cosmovisiones y afirma los intereses de grupos históricamente silenciados, reforzando la idea de que el currículo debe ser visto como un territorio de disputa racializada y

cuestionando lo que se considera conocimiento legítimo y quién tiene derecho a producirlo.

Palabras clave: Plan de estudios. Literatura negro-brasileña. BNCC.

Introdução

Se contar o acontecido já é uma traição com o vivido, pois muitas vezes, se trata de uma reconstrução malfeita das lembranças, recontar o que ouvimos pode ser uma dupla traição. Por isso, recontar é um trabalho perene, infindo (EVARISTO, 2022, p. 7).

A epígrafe com texto de Conceição Evaristo (2022) nos introduz à temática abordada ao longo deste artigo, possibilitando-nos compreender os muitos e múltiplos processos de traição/criação de um texto, *“um trabalho perene, infindo”* (EVARISTO, 2022, p. 7; grifo nosso).

É no movimento de rasura que revisitamos o fim da escravidão no Brasil, ato que não alterou as condições adversas enfrentadas pelas pessoas negras, tampouco eliminou os preconceitos raciais ainda evidentes na sociedade brasileira. Daquele momento em diante, o país tem sustentado o mito da democracia racial¹, expressão problematizada por Florestan Fernandes (2008) e aprofundada por Lélia Gonzalez (2020a). Ao afirmar uma falsa convivência harmoniosa entre os grupos raciais sob a aparência de igualdade formal perante a lei, o mito encobre os efeitos estruturais do racismo e exclui sistematicamente o acesso da população negra aos direitos sociais. Como torna evidente Gonzalez (2020b), essa lógica se sustenta por meio de rituais populares, como o carnaval e o futebol, e de estereótipos, como as figuras da mulata e da mãe preta, que naturalizam a subalternização da mulher negra, ao mesmo tempo que revestem de uma aparente valorização cultural formas persistentes de violência. Assim, a escravidão não se encerrou, apenas se transformou em novas formas de exploração, preconceito e violência.

Essas tramas de apagamento e visibilidade reguladas atravessam também os modos como se distribuem os lugares de fala e de escuta na sociedade brasileira (RIBEIRO, 2017). A fragmentação colonial que nos constitui produz hierarquizações que naturalizam a ausência de pessoas negras em espaços de decisão, como o Judiciário, o Legislativo, a universidade e as instâncias de formulação de políticas públicas. Tal ausência não é mera lacuna, mas efeito de um funcionamento discursivo que se sustenta na repetição de ausências legitimadas. A mídia e a indústria cultural participam ativamente dessas operações, ora estereotipando, ora silenciando, mas sempre regulando os modos de aparecer da negritude. Nesse jogo, o que se nomeia como racismo estrutural (ALMEIDA, 2018) não é uma estrutura estática, mas uma regularidade discursiva que produz efeitos materiais, simbólicos e institucionais.

Nesse campo de disputas emerge a escrita negra, não como uma tentativa de corrigir a história, mas como um deslocamento dos modos hegemônicos de reconhecimento que sustentam o silenciamento. A *escrevivência*, como propõe Evaristo (2020), não é apenas uma forma de narrar experiências, configura-se como gesto político-estético que desestabiliza os sentidos historicamente atribuídos à presença negra – sentidos que a posicionaram como ausência, ruído ou não saber. Ao deslocar os limites do que pode ser reconhecido como produção de conhecimento, a autoria negra não busca preencher lacunas deixadas pela história oficial, mas tensionar as lógicas de representação que interditarão por tanto tempo a escuta das vozes negras, sobretudo as das mulheres. Ao reconfigurar os modos de contar o mundo, essas narrativas fraturam a linearidade do tempo histórico e convocam outros sentidos à presença, à autoria e à memória.

Esses tensionamentos também alcançam o campo curricular, em que o que se ensina, quem ensina e de que lugar se ensina são elementos atravessados por disputas em torno da legitimidade dos saberes. A promulgação da lei 10.639/2003 marca um ponto de inflexão ao tornar obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira na educação básica (BRASIL, 2003). Em 2008, a lei 11.645/2008 ampliou essa exigência, incluindo também a história e a cultura dos povos indígenas (BRASIL, 2008). Mais do que incluir novos conteúdos, essas leis colocam em questão os próprios fundamentos que sustentam o currículo escolar, abrindo fissuras por onde outras epistemologias, insurgências e modos de dizer o mundo podem atravessar (OLIVEIRA, 2024). Defendemos que uma das possibilidades de construção de um currículo antirracista está na integração da literatura negro-brasileira (CUTI, 2010). Diante disso, questionamos: como a presença ou ausência da literatura negro-brasileira na Base Nacional Comum Curricular – BNCC dos anos finais do ensino fundamental disputa a produção curricular antirracista?

Assumir o currículo como um território de disputa racializada exige mais do que reivindicar a presença de vozes negras nos textos escolares, implica deslocar os fundamentos que definem o que é reconhecido como saber legítimo. Trata-se de ir além da denúncia dos epistemicídios que atravessam a escola, para afirmar movimentos inacabados, tensionados e situados, que se colocam contra a norma e a favor da vida. Situar o currículo, nesse horizonte, é assumir um gesto radical, em que pensar é também lutar; em que todo gesto pedagógico é político. Assim, não se trata apenas do que se ensina, mas de quem pode produzir conhecimento e sob quais condições. Tensionam-se os conteúdos escolares, mas também as *ontoeπισtemologias* que, historicamente, sustentam o campo dos estudos em currículo. É nesse campo de disputas que emerge o objetivo deste texto: problematizar de que maneira a literatura negro-brasileira é tratada na BNCC, em sua relação com as culturas africana, afro-brasileira e indígena, conforme estabelecido na lei 11.645/2008.

Num horizonte em que o currículo é compreendido como território de disputa racializada, em vez de seguir os protocolos tradicionais, é preciso “aprontar” com os modos de fazer pesquisa (OLIVEIRA, 2024). Não pretendemos inventar um novo campo para

as pesquisas em currículo, mas reinscrever epistemologias historicamente marginalizadas no centro da produção de conhecimento (BARONI, RODRIGUES & BORGES, 2023).

Por isso, inspirados por Grada Kilomba (2019), propomos a escrita-leitura como gesto ético-político-estético-poético, situado, encarnado e insurgente, no qual as *ontoepistemotodologias* negras desestabilizam as formas hegemônicas de validação do saber. Mobilizamos a escrevivência, como proposta por Evaristo (2020), enquanto expressão literária e sobretudo como procedimento metodológico capaz de ler os documentos curriculares (BNCC e lei 11.645/08), a partir da escrevivência das vozes que foram historicamente silenciadas, compreendendo-as como forma de produzir novos conhecimentos que rompam com os apagamentos.

A mobilização desse procedimento metodológico nos permite compreender a literatura negro-brasileira como expressão artística e como ferramenta que intervém nas (im) possibilidades de criar currículos antirracistas. Ao assumir a escrita negra como prática de leitura e criação situada, afirmamos seu potencial de tensionar hierarquias epistêmicas que sustentam os silenciamentos e apagamentos no campo educacional. É nesse gesto de deslocamento que reconhecemos a literatura negro-brasileira (CUTI, 2010) como forma de reestruturar o currículo desde outras *ontoepistemologias*, comprometidas com a justiça social e com a insurgência das vozes historicamente interditadas (OLIVEIRA, 2024). Mais do que um conteúdo a ser inserido, é um modo de produzir presença, memória e conhecimento em chave antirracista.

A seguir, abordamos o currículo como território de disputa racializada, pautando a dimensão da raça/cor no debate curricular. Em seguida, pensamos a literatura negro-brasileira e as disputas por um currículo antirracista, ndo tensões e contradições no campo. Por fim, apresentamos algumas sínteses, mesmo provisórias, com possibilidade de novas agendas para a pesquisa no campo curricular.

Currículo como território de disputa racializada: horizonte ontoepistemotodológico

Os sentimentos mais profundos vividos pelos indivíduos negros são o aporte para a verossimilhança da literatura negro-brasileira. [...] O sujeito étnico negro do discurso enraíza-se, geralmente, no arsenal de memória do escritor negro. E a memória nos oferece não apenas cenas do passado, mas formas de pensar e sentir, além de experiências emocionais (CUTI, 2010, p. 87-89).

Ao assumir o currículo como território de disputa racializada desejamos romper com os pressupostos modernos que ainda sustentam grande parte das abordagens qualitativas em educação, aqueles ancorados em categorias pré-estabelecidas, protocolos rígidos e na crença de que a linguagem pode representar de forma transparente uma realidade objetiva. Propomos uma movimentação em direção à problematização das próprias

condições de produção dos saberes que circulam e se legitimam no campo curricular. Por essa razão, optamos por trilhar caminhos outros, inspirados no que Iris Verena Oliveira (2024) nomeia como “modos de aprontar”, um fazer desobediente que cria desajustes, desvios e tramas que não cabem nas ordenações estáveis do saber. Assumir a raça como eixo estruturante das disputas curriculares reconfigura radicalmente tanto o que entendemos por currículo quanto os modos de produzir conhecimento sobre ele.

Tal escolha não pretende inaugurar um novo campo nos estudos sobre currículo, mas reinscrever epistemologias historicamente marginalizadas e silenciadas por lógicas de saber eurocentradas (BARONI, RODRIGUES & BORGES, 2023). Inspirados por Kilomba (2019), que denuncia as violências epistêmicas que atravessam o fazer científico e propõe a escrita como prática de reexistência, afirmamos a linguagem como território de ruptura. Nesse gesto, escrever-ler torna-se ato ético-estético-político-poético, que desloca as formas autorizadas de produção e validação dos saberes e convoca outras possibilidades de disputar o currículo. Mais do que uma técnica, a escrita-leitura aqui é movimento insurgente, que se opõe aos protocolos hierarquizantes dos saberes e define novas articulações curriculares, desobedientes e implicadas com a vida.

Esse deslocamento também nos convoca a problematizar a persistência de uma concepção técnico-instrumental de currículo, ainda dominante nas políticas curriculares vigentes. Quando atravessado por uma perspectiva racial, o currículo não pode ser reduzido à simples inserção de conteúdos afro-brasileiros ou indígenas organizados de forma sistemática em objetivos, métodos e avaliações previamente definidos. Tal entendimento opera como se o currículo fosse um roteiro neutro de ensino, voltado à formação de competências, ao desempenho escolar ou à inserção no mercado de trabalho. No entanto, essa concepção ignora o fato de o currículo ser também uma tecnologia de poder, implicada na produção de subjetividades e na manutenção das desigualdades raciais.

A crítica à neutralidade do currículo exige, então, olhar para sua constituição histórica como campo de disputas. Longe de ser estático ou consensual, o conceito de currículo se conforma por embates epistemológicos, políticos e culturais. Como analisam José María García Garduño e Rafael Ferreira de Souza Honorato (2024), a constituição desse campo na Ibero-América se deu por meio de complexos processos de hibridização, nos quais as influências estadunidenses e europeias, sobretudo as oriundas da racionalidade técnica de Ralph Tyler, foram reelaboradas localmente, desestabilizando lógicas hegemônicas de planejamento e controle. No entanto, ainda que múltiplas formas de currículo tenham emergido, poucas dessas versões romperam com a matriz eurocêntrica. A disputa por epistemologias negrorreferenciadas, ameríndias e diaspóricas no currículo segue sendo marginalizada; é justamente isso que desejamos trazer para o centro do debate.

Assumir o compromisso com uma educação antirracista é compreender o currículo como território em disputa, um espaço de articulação entre práticas, saberes e políticas, tecido no cotidiano escolar como campo de invenção, insurgência e afirmação de experiências historicamente

subalternizadas (RODRIGUES, BARONI & HONORATO, 2023). Tal disputa está atravessada pela colonialidade, que, como afirma Vera Maria Candau (2020), está naturalizada e profundamente projetada no nosso imaginário individual e coletivo, no nosso interior, nos juízos de valor atribuídos a diferentes grupos socioculturais e nos conhecimentos privilegiados em detrimento de outros. Nesse cenário o currículo atua como dispositivo que reproduz hierarquias raciais e epistêmicas, naturalizando silenciamentos e exclusões. Enfrentá-lo exige desestabilizar critérios que sustentam a supremacia do saber eurocêntrico e afirmar outras possibilidades de existência e conhecimento.

As disputas por outras formas de conhecer, que desafiam os fundamentos eurocêntricos da construção curricular, também nos levam a questionar os modos de leitura-escrita mobilizados na análise do próprio currículo. Se o currículo opera como tecnologia de poder, regulando o que pode ser ensinado, por quem e com qual legitimidade, é necessário interrogar os critérios de definição do que será reconhecido como saber e quem terá o direito de enunciá-lo. Assim, recorreremos à *escrevivência* (EVARISTO, 2020) como estratégia epistêmico-metodológica capaz de deslocar os marcadores tradicionais de autoridade e romper com a lógica da neutralidade. A *escrevivência* nos permite afirmar que a *experivivência* é saber, e que escrever a partir das marcas do corpo e da memória racializada é gesto de enfrentamento político e produção de conhecimento. Inspirados em Conceição Evaristo (2020), propomos que experiência e vivência estejam imbricadas na linguagem a partir da *experivivência*, ou seja, do sentido, vivido, enfim, que parte da negritude e que retorna para ela.

Ao tomar a *escrevivência* como ferramenta de leitura da BNCC para os anos finais do ensino fundamental buscamos produzir uma escuta atenta ao que os documentos silenciam, ao que é tornado indizível ou reduzido à condição de dado cultural. Essa leitura, enraizada em *experivivências* negras e diaspóricas, além de denunciar apagamentos, reconfigura os sentidos de autoria, presença e legitimidade no currículo. Assim, reforçamos que disputar o currículo é disputar as condições pelas quais determinados saberes ganham status de verdade e outros são rejeitados como ruído. É nesse campo que seguimos insistindo na centralidade da diferença racial como operador político-epistemológico.

A BNCC, ainda que proponha uma base comum, atua como mecanismo de padronização que favorece a hegemonia de um projeto monocultural. Ao definir conteúdos escolares de forma centralizada, reproduz uma lógica que privilegia determinados grupos sociais em detrimento de outros. Como analisa Rafael Ferreira de Souza Honorato (2022), a tentativa de homogeneização nos leva a compreender o currículo como uma rede discursiva em disputa, capaz de desestabilizar as promessas harmônicas da universalidade. Com isso, abrimos caminhos para a emergência de novos sentidos curriculares, permitindo que ganhem legitimidade. Incluir a literatura negro-brasileira nos currículos da educação básica não é apenas um ato de reparação, mas de reconfiguração epistêmica e política que amplia as visões de mundo e afirma os interesses de grupos historicamente silenciados.

Assumimos uma perspectiva *ontoepistemológica* que recusa os fundamentos modernos sustentadores das concepções universais e neutras de currículo. Ontologicamente, compreendemos o currículo como território em disputa, atravessado por relações de poder e pela diferença racializada. Epistemologicamente, tomamos a escrevivência como gesto de produção de saber situado, encarnado e insurgente, que desafia os critérios eurocentrados de validação do conhecimento e afirma a memória como fundamento epistêmico. Metodologicamente, adotamos estratégias de leitura-escrita desobedientes, que recusam os protocolos hegemônicos de análise e reivindicam o fazer investigativo como prática de reexistência. Essa posição *ontoepistemológica* orienta toda a análise proposta neste artigo e permite reinscrever a literatura negro-brasileira como tecnologia de deslocamento dos fundamentos que sustentam o currículo escolar, não como conteúdo a ser incluído.

A literatura negro-brasileira e as disputas por um currículo antirracista

Certa mordaca em torno da questão racial brasileira vem sendo rasgada por sucessivas gerações, mas sua fibra é forte, tecida nas instâncias do poder, e a literatura é um de seus fios que mais oferece resistência, pois, quando vibra, ainda entoa loas às ilusões de hierarquias congênicas para continuar alimentando, com seu veneno, o imaginário coletivo de todos os que dela se alimentam direta ou indiretamente. A literatura, pois, precisa de forte antídoto contra o racismo nela entranhado (CUTI, 2010, p. 13).

A literatura negro-brasileira não é aqui tratada como suplemento cultural a ser eventualmente inserido em um projeto escolar eurocentrado. Ao contrário, sustentamos sua centralidade como gesto *ontoepistemológico* que abala os fundamentos sobre os quais o currículo foi historicamente estruturado. Ao mobilizar a escrevivência (EVARISTO, 2020) como ferramenta de leitura dos documentos curriculares, nos apropriamos da literatura negro-brasileira como dispositivo que desordena os modos de produção, organização e validação dos saberes escolares. Em outras palavras, sua presença reconfigura o que se entende por conhecimento escolar, deslocando os pactos universalizantes que sustentam a lógica de um currículo racional e monocultural.

Essa reconfiguração se dá porque em lugar de apenas denunciar a ausência de vozes negras nos currículos, partimos da literatura negro-brasileira como força de ruptura capaz de intervir nas condições definidoras do que pode ou não ser reconhecido como saber legítimo. É dessa forma que lemos a BNCC – que, quando atravessada pela escrevivência e pelas ontoepistemologias negrorreferenciadas, revela a persistência de uma hegemonia literária eurocentrada. A predominância de autores brancos, da elite econômica e de tradição canônica não é acaso, é efeito de um campo curricular estruturado historicamente pela exclusão.

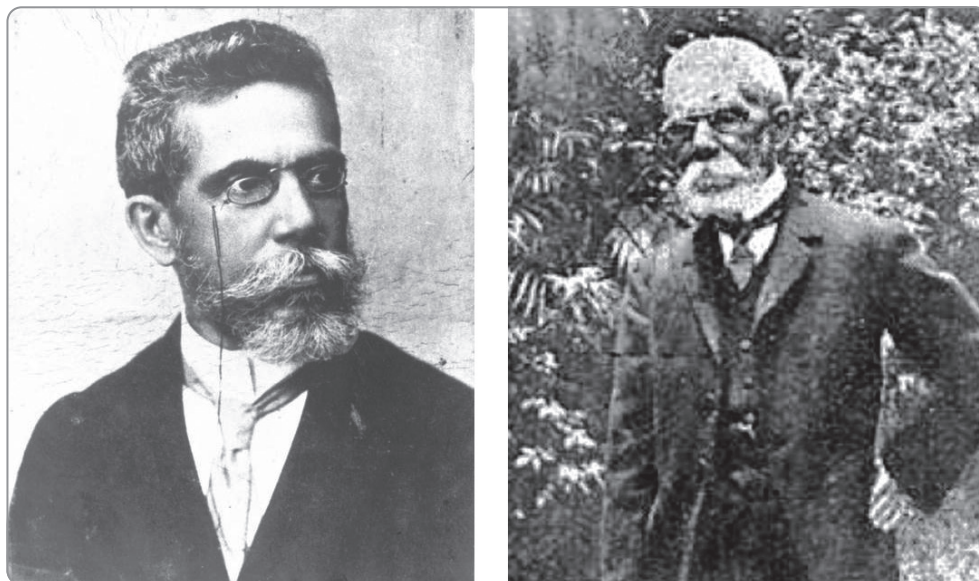
Essa exclusão, contudo, não opera apenas como ausência ou silenciamento. Sua ação epistemológica compromete o reconhecimento de sujeitos/as negros/as como produtores/as de conhecimento, negando-lhes legitimidade e autoridade intelectual. Assim, não está em jogo apenas quem aparece nos currículos, mas as formas de pensar e viver o mundo consideradas dignas de serem ensinadas. Como aponta Sueli Carneiro,

não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender etc (CARNEIRO, 2005, p. 97).

Essa lógica de exclusão enraizada no campo literário remonta ao período colonial e se perpetua por diferentes estratégias de apagamento. Conforme analisa Antonio Candido (2009), o prestígio literário no Brasil esteve historicamente associado a uma elite formada majoritariamente por homens brancos, cristãos e economicamente privilegiados, situação que não resultava da ausência de intelectuais negros, como demonstra a trajetória de Machado de Assis. No entanto, argumenta Eduardo de Assis Duarte (2011), Machado de Assis foi sujeitado a um processo de embranquecimento simbólico, tendo funcionado como uma “vacina contra a morte social” (DUARTE, 2011, p. 373) no contexto da escravidão. Autores/as negros/as eram frequentemente impedidos/as de afirmar sua identidade racial ou de criticar abertamente o regime escravocrata, pois o acesso à produção literária e ao reconhecimento estava restrito às elites. A simples presença de um/uma autor/a negro/a no cenário literário gerava impasses sociais intensos, evidenciando a resistência à diversidade.

Apesar disso, Machado de Assis conseguiu articular críticas sutis e contundentes à sociedade de sua época. Marcada por ironias, sua obra foi apropriada por estratégias de branqueamento, desde a transformação de sua imagem, apagando seus traços e obscurecendo a radicalidade de sua escrita.

Figura 1: Fotos de Machado de Assis



Machado de Assis em dois momentos: em foto de 1893 atribuída a Juan Gutierrez (esquerda) e em foto encontrada em uma edição da revista argentina *Caras y Caretas*, de 1908 Foto: Reproduções / Agência O GLOBO.

Fonte: TORRES, 2018.

O processo de apagamento de que tratamos não é caso isolado, ele revela como o campo literário — e, por extensão, o currículo — é atravessado por disputas simbólicas que moldam o cânone de forma excludente. A seleção do cânone é moldada por relações de poder e por critérios sociais e políticos estabelecidos por um grupo relativamente pequeno diante da diversidade cultural do país. O racismo, já denunciava Abdias do Nascimento (2016), atua de forma sistemática para deslegitimar a cultura negra, ao mesmo tempo que eleva a cultura branca à condição de norma; é uma operação que se repete na escola, onde o cânone literário é construído como verdade universal, silenciando saberes que escapam dessa matriz.

Achille Mbembe (2018) amplia essa crítica ao afirmar que o poder não se limita à imposição direta, mas organiza as formas de existência possíveis: define quem pode viver, ser ouvido e ter sua história valorizada. No currículo, essa lógica se expressa na forma como determinados/as autores/as e saberes ganham espaço, enquanto outros/as seguem silenciados/as ou tratados/as como menos importantes. A literatura negro-brasileira é frequentemente excluída não por falta de valor, mas porque desafia os critérios estabelecidos por um projeto escolar que ainda opera segundo uma lógica excludente e racializada.

Assim, o poder não se manifesta como força centralizada, mas como um conjunto de relações contingentes nas quais certos grupos conseguem estabilizar sentidos e validar

formas de saber. No campo curricular, isso se traduz na organização dos conteúdos escolares como parte de uma disputa por hegemonia. Atualiza-se o que Cida Bento (2022) denomina pacto da branquitude: um acordo tácito que determina quais vozes são autorizadas a compor o conhecimento válido. Reposicionar a literatura negra na formação escolar, portanto, exige compreender a arte literária como um campo discursivo em disputa, e não como artefato neutro ou universal.

Se por um lado Candido (1995) defende a literatura como direito inalienável e instrumento de humanização, por outro, é preciso reconhecer que essa concepção muitas vezes foi mobilizada para justificar a exclusão de vozes dissidentes em nome de um cânone homogêneo e eurocentrado. A própria BNCC, ao restringir as possibilidades de inserção da literatura negro-brasileira, esvazia os marcos da diversidade e os reduz a referências vagas, com baixa potência política. Nesse sentido, esse campo também é atravessado por relações de poder que influenciam diretamente as disputas curriculares e os modos de reconhecimento dos/das sujeitos/as.

A literatura aqui estudada, além de combater o racismo simbólico, ao permitir que jovens negros/as se vejam e se reconheçam, sustenta uma pedagogia antirracista. Segundo Allan de Carvalho Rodrigues (2023), o contato com essas obras catalisa reflexões profundas sobre a vida e a constituição das identidades. Chimamanda Ngozi Adichie (2009) alerta sobre o fato de que restringir a narrativa a uma única perspectiva empobrece o imaginário e impede que novas formas de existência ganhem visibilidade.

Esse processo de exclusão literária tem raízes profundas. A literatura produzida em solo brasileiro por europeus iniciou-se com relatos de jesuítas e viajantes portugueses no período colonial. Com a escravização de africanos/as, consolidou-se uma produção que idealizava indígenas e estigmatizava as pessoas negras. O Romantismo reforçou esses estereótipos ao construir representações europeizadas e negar a presença negra. Clóvis Moura (1988) discute como a produção cultural negra foi marginalizada, mesmo sem usar o termo “racismo estrutural”, apontando sua ação persistente desde o período colonial. É nesse cenário que emergem as lutas do movimento negro por reconhecimento. As políticas de ações afirmativas, de acordo com Kabengele Munanga (2007), são formas provisórias de enfrentamento da exclusão histórica, pois visam a promover a mobilidade social dos grupos desfavorecidos e assim alterar o cenário brasileiro.

Diversas leis foram elaboradas e aprovadas. Inicialmente, a lei 10.639/2003 incluiu a história e a cultura afro-brasileira e africana nas políticas curriculares. Posteriormente, a lei 11.645/2008 a alterou, incluindo também os povos originários nas propostas. Mais recentemente, foi aprovada a lei 12.711/2012, conhecida como a Lei das Cotas Raciais, que reforça o compromisso com a inclusão e a igualdade racial no ensino superior no Brasil (BRASIL, 2012). Entretanto, ainda que representem avanços, essas políticas enfrentam resistência. Além disso, a BNCC, apesar de referenciar a diversidade, limita o tratamento das questões étnico-raciais a competências genéricas. Entre as dez competências gerais, três se aproximam, de forma insuficiente, de uma abordagem voltada à educação para relações étnico-raciais — ERER:

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

[...]

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2017, p. 9-10).

Já entre as seis competências específicas da área de linguagem, nos deparamos com cinco que abrem possibilidades para um currículo antirracista por meio da ERER:

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.

2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

3. Utilizar diferentes linguagens — verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital —, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.

4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.

5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (BRASIL, 2017, p. 63).

Ainda assim não se observa uma abordagem efetiva para promover educação antirracista. A BNCC reitera a noção de que os conteúdos curriculares já incorporam, de maneira implícita, estudos sobre o continente africano, os povos indígenas e afro-brasileiros. Embora a lei nº 10.639/2003 tenha sido promulgada há mais de 20 anos, seu papel ainda não é central na BNCC. Ao mesmo tempo, o racismo estrutural e o institucional seguem permeando a formação de docentes, fazendo com que os conteúdos exigidos pela lei sejam marginalizados ou vistos como supérfluos (BRUST, PAULA & FELÍCIO, 2024).

É imperativo, então, reconhecer a lacuna existente na implementação de propostas explícitas que garantam uma formação antirracista. Em vez de tratar esses temas como mera transversalidade ou integração temporária entre os componentes curriculares, seria mais eficaz incorporar uma abordagem com vistas a uma continuidade contextualizada ao longo do ano letivo. Atualmente muitas iniciativas ficam restritas a projetos pontuais, frequentemente limitados ao mês de novembro, em referência ao Dia da Consciência Negra, de modo a negligenciar o aprofundamento necessário para efetivar uma verdadeira mudança. É essencial que as propostas normativas sejam estruturadas para transcender a superficialidade.

Nos deparamos com habilidades que de alguma forma permitem o trabalho com o tema, na maioria das vezes nos componentes de História e Geografia. Em Língua Portuguesa localizamos duas, que queremos destacar:

(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

[...]

(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção (BRASIL, 2017, p. 155).

Apesar do reconhecimento da importância da literatura negra na promoção de uma educação antirracista, a BNCC não parece valorizar adequadamente esse papel essencial. A normativa ainda não garante a implementação eficaz da lei 11.645/2008. Além disso, a falta de uma declaração explícita de compromisso antirracista nos documentos orientadores dos cursos de graduação em Letras demonstra que negras e negros continuam a ser afetados pelo racismo estrutural e institucional, mesmo em uma legislação que se propõe ser referência nacional (BRUST, PAULA & FELÍCIO, 2024).

Caracterizado por profunda miscigenação e um histórico de exploração e violência contra povos originários e africanos, o Brasil requer uma abordagem mais contextualizada e flexível. Portanto, é fundamental que a BNCC e os documentos normativos ofereçam diretrizes para integrar mais efetiva e continuamente a literatura negra ao longo dos anos letivos, reconhecendo e respeitando a diversidade cultural e histórica de cada região. A padronização proposta pela BNCC, ao não considerar essas diferenças, pode levar à precarização do ensino de literatura e à perpetuação das desigualdades sociais, afetando negativamente docentes e estudantes.

Nesse contexto, um currículo negrorreferenciado colabora para que evitemos a imposição de uma narrativa única e possibilita que vozes tradicionalmente marginalizadas, como as da literatura negra, tornem-se referências literárias significativas (ADICHIE, 2009). A limitação da BNCC na abordagem de questões raciais e inclusão de conteúdos para a EREER reforça a necessidade de um currículo contextualizado em relação às realidades diversas do Brasil, algo essencial para se enfrentar a problemática da exclusão e garantir uma educação antirracista.

Considerações finais

Somos povos de trajetórias, não somos povos de teoria. Somos da circularidade: começo, meio e começo. As novas vidas não têm fim. A geração avó é o começo, a geração da mãe é o meio e a geração neta é o começo de novo (SANTOS, 2023, p. 102).

Antônio Bispo dos Santos (2023), mais conhecido como Nêgo Bispo, nos convida a pensar que somos povos da circularidade, ou seja, é sempre possível retornar ao começo, entendendo o fim como um novo começo. Dessa maneira, questionamos como a presença ou ausência da literatura negro-brasileira na BNCC dos anos finais do ensino fundamental disputa a produção curricular antirracista. A análise desse documento revela uma ambiguidade significativa na promoção da literatura negra e na construção de uma educação antirracista. Embora inclua competências voltadas para a valorização das culturas africanas e afro-brasileiras, sua implementação efetiva é frequentemente prejudicada. Fátima Lima, em entrevista a Patrícia Baroni, Allan Rodrigues e Luís Paulo Cruz Borges (2023), nos convoca a reconhecer que as epistemologias da pedagogia antirracista atuam em cruzamentos epistêmicos, políticos e educativos, possibilitando experiências diversificadas e não lineares que desafiam o pensamento dominante (BARONI, RODRIGUES & BORGES, 2023).

O currículo nacional, padronizado rigorosamente, negligencia a diversidade e a profundidade das experiências das múltiplas literaturas negras, relegando-as a um status periférico ou secundário. Isso compromete a valorização contínua de autores/as negros/as e a integração

sistemática de suas obras ao longo do ano letivo, reduzindo-as a adições temporárias ou superficiais. A literatura negro-brasileira tem um potencial transformador vital, oferecendo perspectivas desafiadoras e enriquecedoras que podem aprofundar a compreensão dos/das estudantes sobre a história e a cultura brasileiras (CUTI, 2010). Para concretizar uma educação verdadeiramente antirracista, é imperativo que as políticas curriculares integrem essas perspectivas de maneira mais substancial e coerente, reconhecendo e valorizando a contribuição cultural e intelectual das pessoas negras e também indígenas.

Recebido em: 15/08/2025; Aprovado em: 24/03/2026.

Notas

- 1 O conceito de 'democracia racial', grosso modo, é compreendido como uma leitura do Brasil a partir da ideia de relação harmoniosa entre raças. Dessa forma, havia uma compreensão de que, sobretudo no século XIX, negros/as e indígenas foram assimilados/as à cultura brasileira de forma dócil e domesticada. Gilberto Freyre (1900-1987) foi um grande expoente desse movimento que exaltava a 'democracia racial' como uma característica singular da formação nacional, valorando a harmonização das 'três raças' que constituíram o Brasil. Muitas críticas surgiram à ideia de democracia racial, principalmente advindas do Movimento Negro Unificado – MNU e de intelectuais brasileiros/as como Lélia Gonzalez, Florestan Fernandes, entre outros/as.

Referências

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

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BARONI, Patrícia; RODRIGUES, Allan & BORGES, Luís Paulo Cruz. Conversa de porta aberta com Fátima Lima: "epistemologia da pedagogia antirracista: alternativas ao pensamento hegemônico estrutural". *Revista Educação e Emancipação*, São Luís, v. 16, n. 3, p. 794-807, set./dez. 2023. DOI: <<https://doi.org/10.18764/2358-4319v16n3.2023.67>>. Disponível em: <<https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/22669/12142>>. Acesso em: 20 mar. 2025.

BENTO, Cida. *O pacto da branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <https://site.mppr.mp.br/sites/hotsites/arquivos_restritos/files/migrados/File/publi/mec/bncc_20dez2017.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira", e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 140, n. 8, p. 1, 10 jan. 2003. Disponível em: <<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=10/01/2003>>. Acesso em: 5 jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 145, n. 48, p. 1, 11 mar. 2008. Disponível em: <<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=11/03/2008>>. Acesso em: 5 jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 149, n. 169, p. 1-2, 30 ago. 2012. Disponível em: <<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=30/08/2012&totalArquivos=120>>. Acesso em: 20 mar. 2025.

BRUST, Mariana do Amaral; PAULA, Maria Helena de & FELÍCIO, Carolina Faleiros. O lugar de negras e negros no ensino de linguagens: uma análise da BNCC e do projeto pedagógico das licenciaturas em letras de uma universidade pública brasileira. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, v. 10, n. 1, p. 447-467, 2024.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. *Revista Espaço do Currículo*, João Pessoa, v. 13, p. 678-686, dez. 2020. Número especial. doi: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nEspecial.54949>. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54949/32178>>. Acesso em: 5 ago. 2024.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 3. ed., rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-263.

CANDIDO, Antonio. *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos 1750-1880*. 12. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul / São Paulo: FAPESP, 2009.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005. Disponível em: <<https://negrasoulblog.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2025.

CUTI (Luiz Silva). *Literatura negro-brasileira*. São Paulo: Selo Negro, 2010.

DUARTE, Eduardo de Assis (Org.). *Literatura e afrodescendência do Brasil*: antologia crítica. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

EVARISTO, Conceição. *Canção pra ninar menino grande*. 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2022.

EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. *Escrevivência*: escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. In: DUARTE, Constância Lima & NUNES, Isabella Rosado (Orgs.). Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 26-46. Disponível em: <<https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Escrevivencia-A-Escrita-de-Nos-Conceicao-Evaristo.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2025.

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Biblioteca Azul. 2008. 2 v.

GARCÍA GARDUÑO, José María & HONORATO, Rafael Ferreira de Souza. Processos de hibridização curricular e pedagógica na Ibero-América. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 22, p. 1-22, 2024. doi: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2024v22e65931>. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/curriculum/v22/1809-3876-curriculum-22-e65931.pdf>>. Acesso em: 8 ago. 2025.

GONZALEZ, Lélia. A mulher negra no Brasil. In: GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano*: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar. 2020b. p. 158-170.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020a. p. 75-93.

HONORATO, Rafael Ferreira de Souza. *A política de currículo do Programa de Educação Cidadã Integral para o atendimento de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/23501/1/RafaelFerreiraDeSouzaHonorato_Tese.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2025.

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

MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MOURA, Clóvis. *Sociologia do negro brasileiro*. São Paulo: Ática, 1988.

MUNANGA, Kabengele. Considerações sobre as políticas de ação afirmativa no ensino superior. In: PACHECO, Jairo Queiroz & SILVA, Maria Nilza da (Orgs.). *O negro na universidade: direito à inclusão*. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2007. p. 7-19. Disponível em: <<https://sites.uel.br/leafro/wp-content/uploads/2023/04/O-negro-na-universidade-o-direito-a-inclusao.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2025.

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

OLIVEIRA, Iris Verena. Modos de aprontar na academia: escriturais e fabulações curriculares. *Série-Estudos*, Campo Grande, MS, v. 29, n. 65, p. 219-240, jan./abr. 2024. doi: <http://dx.doi.org/10.20435/serieestudos.v29i65.1941>. Disponível em: <<https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/1941/1314>>. Acesso em: 20 mar. 2025.

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

RODRIGUES, Allan de Carvalho. *Os coletivos docentes e as redes curriculares*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <<https://www.bdttd.uerj.br:8443/bitstream/1/24342/2/Tese%20-%20Allan%20de%20Carvalho%20Rodrigues%20-%202023%20-%20Completa.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2025.

RODRIGUES, Allan; BARONI, Patrícia & HONORATO, Rafael Ferreira de Souza. 20 anos da lei 10.639: conversas curriculares entre saberes, práticas e políticas antirracistas. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 7-19, maio/ago. 2023. doi: <https://doi.org/10.12957/riae.2023.80242>. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/80242/47933>>. Acesso em: 18 jun. 2024.

SANTOS, Antônio. *A terra dá, a terra quer*. São Paulo: Ubu Editora / Piseagrama, 2023.

TORRES, Bolívar. Foto inédita de Machado de Assis reaquece polêmica sobre embranquecimento do autor. *O Globo*, Rio de Janeiro, 6 jul. 2018 [atualizado em 7 jul. 2018]. Cultura. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/cultura/livros/foto-inedita-de-machado-de-assis-reaquece-polemica-sobre-embranquecimento-do-autor-22860398>>. Acesso em: 10 mar. 2025.

Imagens que “falam”: *relações étnico-raciais e suas representações em livros didáticos de Ciências da Natureza*

Images that “speak”:
ethnic-racial relations and their representations in Natural Sciences textbooks

Imágenes que “hablan”:
relaciones étnico-raciales y sus representaciones en los libros de texto de ciencias naturales

 **KEWIN LEONARDO SANTANA COSTA***

Universidade Federal de Sergipe, Aracaju – SE, Brasil.

 **LÍVIA DE REZENDE CARDOSO****

Universidade Federal de Sergipe, Aracaju – SE, Brasil.

RESUMO: A presente pesquisa objetiva problematizar os significados produzidos por imagens que representam relações sociais em livros didáticos de Ciências da Natureza, considerando especificidades e problemáticas inerentes às relações étnico-raciais estabelecidas no Brasil. Metodologicamente, realizamos uma análise aforreferenciada de duas coleções aprovadas pelo edital de 2021 do Programa Nacional do Livro e do Material Didático, nos preocupando em identificar, analisar e problematizar os modos como as relações sociais entre negros/as e brancos/as eram representadas. Observamos pequenos avanços relacionados ao aumento quantitativo de representações da diversidade racial e significados positivos associados a pessoas negras, por outro lado, identificamos silenciamentos e marcas das ideologias do branqueamento e da democracia racial nas representações. Isso desvela as contribuições de noções – ainda – colonizadas sobre as relações sociais, a diversidade

* Doutorando e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. *E-mail:* <kewinleonardosc@gmail.com>.

** Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação e no Departamento de Biologia na Universidade Federal de Sergipe. *E-mail:* <divinha.bio@gmail.com>.

e as diferenças raciais na composição das imagens analisadas e dos significados (re)produzidos por elas.

Palavras-chave: Educação. PNLD. Relações raciais. Representatividade.

ABSTRACT: This study aims to problematize the meanings produced by images that represent social relations in Natural Sciences textbooks, considering the specificities and issues inherent to ethnic-racial relations in Brazil. Methodologically, we conducted an Afro-referenced analysis of two textbook collections approved under the 2021 call of the National Textbook and Instructional Materials Program – PNLD, focusing on identifying, analyzing, and problematizing the ways in which social relations between Black and white people were represented. The analysis revealed modest advances related to the increased quantitative representation of racial diversity and the presence of positive meanings associated with Black people. However, silences and traces of the ideologies of whitening and racial democracy were also identified in these representations. These findings reveal the persistence of still-colonized notions regarding social relations, diversity, and racial differences in the composition of the analyzed images and in the meanings they (re)produce.

Keywords: Education. PNLD. Race Relations. Representation.

RESUMEN: Esta investigación tiene como objetivo problematizar los significados producidos por las imágenes que representan las relaciones sociales en los libros de texto de ciencias naturales, considerando las especificidades y los problemas inherentes a las relaciones étnico-raciales establecidas en Brasil. Metodológicamente, se realizó un análisis afro-referenciado de dos colecciones aprobadas en la convocatoria 2021 del Programa Nacional de Libro y Material Didáctico, con el objetivo de identificar, analizar y problematizar las formas en que se representaban las relaciones sociales entre negros/as y blancos/as. Observamos pequeños avances en el aumento cuantitativo de las representaciones de la diversidad racial y de los significados positivos asociados a las personas negras; por otro lado, identificamos silencios y marcas de las ideologías de blanqueamiento y de democracia racial en dichas representaciones. Esto revela las contribuciones de las nociones —todavía— colonizadas sobre las relaciones sociales, la diversidad y las diferencias raciales en la composición de las imágenes analizadas y de los significados (re)producidos por ellas.

Palabras clave: Educación. PNLD. Relaciones raciales. Representatividad.

Introdução

Produzida a partir de inquietações coletivas em relação a determinadas representações nos livros didáticos de Ciências da Natureza – LDCN, a presente pesquisa compõe um estudo mais extenso desenvolvido no mestrado (COSTA, 2024). Foi na sala de aula, com alunos/as do 7º e 8º ano do Ensino Fundamental, que essas inquietações encontraram um terreno fértil para aflorar. Nas aulas de Ciências, enquanto analisávamos as representações de cientistas e discutíamos as contribuições femininas para a produção dos conhecimentos científicos, nos deparamos com um cenário de centralidade masculina branca que, além de invisibilizar a diversidade, impedia que os/as estudantes – como eles/elas mesmos/as apontaram – pudessem se enxergar em seus livros didáticos – LD.

Essa constatação problemática nos provocou profundamente, fazendo despertar o interesse em ampliar nossa perspectiva e investigar como as relações sociais entre negros/as e brancos/as eram representadas nas imagens presentes em LDCN utilizados nas escolas brasileiras. Nesse processo, as seguintes questões nos guiaram: como as relações sociais entre negros/as e brancos/as são representadas em LDCN utilizados nas escolas brasileiras? Existem diferenças nas formas como negros/as e brancos/as são representados/as? Tendo em vista os conflitos étnico-raciais que fazem parte da história de formação do Brasil, esses materiais problematizam as relações representadas nas imagens?

Ao buscar respostas para esses questionamentos pretendemos não somente entender e descrever os sentidos produzidos pelas figuras, mas, acima de tudo, problematizá-los, considerando a história e as consequências das relações étnico-raciais – RER estabelecidas no Brasil. Entendemos como RER as relações sociais baseadas na interpretação das características étnico-raciais das pessoas, que podem desencadear respostas positivas ou negativas de acordo com o conjunto de conceitos carregados pelos/as sujeitos/as envolvidos/as nessas interações. Do ponto de vista histórico, as RER estabelecidas no Brasil foram – e continuam sendo – marcadas por tensões e disputas, sobretudo entre brancos/as e negros/as (VERRANGIA & SILVA, 2010).

Esses conflitos que permeiam nossas relações sociais também são reproduzidos no espaço escolar. Por meio das interações entre os/as alunos/as, ou entre eles/as e seus/suas professores/as, suas diferenças físicas e ideológicas podem ser reconhecidas, interpretadas, discutidas e julgadas (GOMES, 2012a). Da mesma forma, os livros e materiais didáticos podem servir como portas de entrada para que as concepções que circulam socialmente a respeito das diferenças étnico-raciais sejam introduzidas no ambiente escolar (MUNANGA, 2005).

Em decorrência das dinâmicas coloniais instituídas no Brasil, estabeleceu-se uma hierarquia na qual as características físicas e culturais dos povos europeus eram – e ainda são – valorizadas em detrimento daquelas pertencentes às demais civilizações,

principalmente as negras e indígenas. Ainda que a população brasileira seja caracterizada por sua diversidade, as características estéticas e culturais dos grupos subordinados não recebem essa mesma valorização. Elas são inferiorizadas, invisibilizadas e representadas negativamente em diferentes veículos de comunicação e materiais pedagógicos, incluindo os LD (SILVA, 2005).

Esses materiais podem construir narrativas que minimizam e/ou silenciam as contribuições histórico-culturais dos grupos subordinados para a formação da nossa sociedade. Do mesmo modo, podem se basear em estereótipos para elaborar significados sobre os/as indivíduos/as subalternizados/as, destituindo-os/as de humanidade e cidadania. Consequentemente, contribuem para que os/as jovens com características semelhantes às representadas desenvolvam auto-ódio, baixa autoestima e a preferência pelas características do grupo hegemônico, que é constantemente valorizado nas representações (SILVA, 2005).

Diferentes pesquisas já apontaram para um cenário de poucas modificações no que se refere à representação negra nos LDCN utilizados nos últimos anos nas escolas públicas brasileiras (LOPES NETO, SELLES & VALIENTE, 2022; OLIVEIRA *et al.*, 2023). Em virtude da utilização de abordagens hegemônicas e tecnicistas para tratar dos conteúdos escolares, esses materiais sistematizam conhecimentos científicos que não consideram as múltiplas experiências e identidades do seu público-alvo (BISPO, LOPES & LIMA, 2019; COSTA & CARDOSO, 2026). Diante disso, entendemos que não há neutralidade nos LD. Sua concepção é atravessada por ideologias dominantes, o que se torna preocupante na medida em que se trata de recursos de grande importância no contexto educacional brasileiro e que, além disso, são dotados de um caráter de verdade (SILVA, 2005).

Por isso temos o objetivo de problematizar os significados produzidos por imagens que representam relações sociais em LDCN, levando em consideração as especificidades e problemáticas inerentes às RER estabelecidas no Brasil. Para elaborar tais problematizações nos apoiamos especialmente nas contribuições de intelectuais negras, como Ana Célia da Silva (2005), bell hooks (2019), Joice Berth (2019), Lélia Gonzalez (2020) e Nilma Lino Gomes (2012a; 2012b), que nos ajudam a pensar sobre raça, racismo, representação, representatividade e suas relações com a educação.

Além desta introdução, o texto conta com outras duas seções. Na primeira apresentaremos os caminhos metodológicos trilhados no processo de elaboração da pesquisa. Na segunda são apresentados e discutidos os resultados obtidos a partir da problematização das representações imagéticas de relações sociais veiculadas pelos LDCN. Por fim, são tecidas considerações com o intuito de fornecer uma visão geral sobre as nossas discussões e de propor outras reflexões, buscando incentivar outros/as pesquisadores/as a analisar, discutir e problematizar as representações da diversidade que compõem os LD utilizados nas escolas brasileiras.

Caminhos metodológicos

Metodologicamente nunca tivemos o intuito de corroborar os valores e a rigidez de uma ciência colonizada, que se assenta em pressupostos positivistas para estabelecer que “a ciência genuína só pode ser alcançada se todas as características humanas, exceto a racionalidade, forem eliminadas do processo de investigação” (COLLINS, 2018, p. 159). Pelo contrário, acreditamos que nossas vivências e perspectivas – especialmente no que se refere às questões étnico-raciais e suas relações com a educação – são elementos fundamentais, que devem ser constituintes do trabalho produzido (COLLINS, 2018). No entanto, entendendo que ao fazer pesquisa o detalhamento dos caminhos metodológicos percorridos é uma questão importante, nesta seção nos dedicamos a tecer algumas considerações que podem auxiliar na compreensão das nossas decisões.

Tomamos imagens como objetos de investigação, pois enxergamos sua capacidade de (in)formar significados, os quais são assimilados por nós e (trans)formam o que pensamos sobre nós mesmos/as, os/as outros/as e as coisas à nossa volta (hooks, 2019). No âmbito dos LD, por exemplo, os recursos imagéticos são responsáveis pela produção de sentidos que não dizem respeito apenas aos conteúdos escolares; eles também (in)formam noções sobre as diferenças étnico-raciais (SILVA, 2005). Assim, concluímos que tanto a produção quanto a utilização das imagens são marcadas por intenções políticas e ideológicas bem definidas (hooks, 2019).

Sabendo disso investimos em uma análise afrorreferenciada do conjunto de representações imagéticas de relações sociais veiculado em duas coleções de LDCN: *Multiversos – Ciências da Natureza – CMV* e *Ser Protagonista – Ciências da Natureza e suas Tecnologias – CSP*. Sua seleção se deu, maiormente, por dois motivos: primeiro porque elas foram aprovadas pelo edital de 2021¹ do Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD; segundo porque foram as principais coleções escolhidas pelas escolas estaduais de Aracaju/SE – capital do estado em que atuamos profissionalmente – que participaram desse processo, segundo informações obtidas no site do Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle.

Ao afrorreferenciarmos nossas discussões desafiamos a estrutura brancocêntrica de produção e legitimação de conhecimentos científicos, bem como as limitações impostas por ela (COLLINS, 2018). Recorremos a autores/as negros/as com a intenção de construir conhecimentos que evidenciem a riqueza contida na pluralidade, rompendo com os paradigmas do modo colonizado de se entender e fazer ciência. Nesse processo privilegiamos os pontos de vista e as epistemologias das mulheres negras, pois encontramos em suas experiências, que intersectam raça e gênero, “uma localização social a partir da qual se pode examinar a conexão entre múltiplas epistemologias” (COLLINS, 2018, p. 182).

Caminhamos com o objetivo de identificar, analisar e problematizar os modos como as relações sociais entre negros/as e brancos/as foram representadas nas imagens

utilizadas nos seis volumes componentes de cada uma das coleções, além dos seus respectivos manuais do/da professor/a. Para nós foi imprescindível interpretar os significados elaborados pelas representações não só de pessoas negras, mas também de brancas, além de compará-los. Em nossa percepção a análise das questões raciais é constantemente realizada a partir de uma abordagem unilateral, que concentra sobre pessoas negras todos os problemas e responsabilidades. Assim, ao reconhecermos a racialidade branca reconhecemos também seu papel em meio às problemáticas étnico-raciais, rompendo com um “lugar de silêncio, omissão e suposta neutralidade” que é sintomático da branquitude (BENTO, 2002, p. 73).

A fim de localizar as representações adequadas à pesquisa, demos os seguintes passos: partimos de uma leitura exploratória dos LDCN com o intuito de identificar onde estavam dispostas as imagens que nos interessavam. Sabendo onde se localizava cada uma delas, demos início às análises das figuras e à interpretação dos significados (re)produzidos por elas. Ao final, problematizamos tais sentidos com o auxílio teórico de pensadores/as negros/as.

O material analisado foi composto somente por imagens que retratavam interações entre pessoas negras e/ou brancas, cujas características físicas (cor da pele, textura do cabelo, formato do nariz e da boca) podiam ser facilmente observadas e possibilitavam a identificação dos seus pertencimentos raciais. Nesse sentido, as figuras que apresentavam somente uma pessoa, que não retratavam relações sociais, que não continham pessoas negras nem brancas ou que dificultavam a percepção das características físicas dos/as representados/as, por motivos como enquadramento ou (falta de) coloração, foram desconsideradas deste estudo. Na sequência, discutiremos os resultados obtidos a partir da trajetória metodológica traçada.

O que “falam” as imagens?

As representações de relações sociais foram observadas em todos os volumes das duas coleções analisadas. Contabilizamos um total de 87 imagens, das quais 54 localizavam-se na CMV e 33 na CSP (Tabela 1).

Tabela 1: Localização e quantidade de imagens por volume de cada coleção

Coleção	Volume	Localização das imagens	Quantidade	Total
CMV	1	p. 13, 33, 75, 98, 178*	5	54
	2	p. 25, 46, 57, 66, 118, 123, 124, 125, 128, 133, 141, 146, 147, 148, 149, 151, 156, 157, 178*	23	
	3	p. 66, 67, 153, 178*	4	
	4	p. 38, 79, 119, 157, 178*	5	
	5	p. 37, 38, 43, 60, 113, 149, 178*	8	
	6	p. 16, 21, 34, 75, 111, 156, 178*	9	
CSP	1	p. 10, 11, 51, 82, 83, 93, 100	7	33
	2	p. 27, 44, 88	3	
	3	p. 22, 33, 79, 118, 139	7	
	4	p. 11, 13, 29, 44, 77, 79	6	
	5	p. 82, 85	2	
	6	p. 11, 12, 78, 79, 103, 106, 110, 124	8	

* A mesma imagem se repete em todos os volumes.

Fonte: Elaboração própria, 2025.

As imagens foram encontradas ilustrando conteúdos de Biologia, Física e Química, seções dedicadas a atividades, projetos, interdisciplinaridade e ainda dos manuais do/da professor/a. Elas representavam a interação entre pessoas durante brincadeiras, refeições, em momentos de descontração e estudos, praticando esportes e trabalhando. Tendo em vista a repetição dos contextos retratados nesses recursos, foi possível agrupá-los em três categorias: relações afetivas; relações pedagógicas; e relações econômicas. A seguir detalhamos os achados referentes a cada uma delas.

Relações afetivas

Agrupamos aqui as representações que, em diferentes contextos e de diferentes formas, demonstravam reações afetivas, positivas ou não, nas interações entre as pessoas. Tanto na CMV quanto na CSP, a maioria das imagens que representavam essas interações apresentavam grupos de jovens e adultos/as compostos por homens e/ou mulheres de diferentes tons de pele (Tabela 2). Eles/Elas são representados/as em brincadeiras, conversas, refeições e praticando esportes. Em todos os casos, as pessoas negras e de outros pertencimentos raciais estavam acompanhadas por pelo menos uma pessoa branca. No geral, todos/as tinham expressões felizes, sendo observados muitos sorrisos e abraços.

Tabela 2: Localização e quantidade de imagens por volume de acordo com o pertencimento racial dos/das representados/as

Pertencimento racial	Localização (CMV)	Total	Localização (CSP)	Total
Negros/as	CMV02: p. 133, 141, 147	5	CSP04: p. 29	4
	CMV05: p. 38, 43		CSP06: p. 78, 79, 103	
Branco/as	CMV01: p. 33	9	CSP02: p. 88	6
	CMV02: p. 46, 57, 123, 125, 133, 149, 156		CSP03: p. 22, 33, 118	
	CMV06: p. 21		CSP04: p. 11, 77	
Diversidade racial	CMV01: p. 178*	17	CSP01: p. 10	6
	CMV02: p. 25, 66, 118, 128, 146, 147, 148, 151, 157, 178*			
	CMV03: p. 178*		CSP03: p. 33, 79	
	CMV04: p. 157, 178*			
	CMV05: p. 113, 178*		CSP06: p. 106, 110, 124	
	CMV06: p. 178*			

* A mesma imagem se repete em todos os volumes.

Fonte: Elaboração própria, 2025.

Embora a maioria das figuras veiculadas pelas coleções demonstrem a interação afetiva entre indivíduos/as de diferentes pertencimentos raciais, notamos que os LDCN não utilizaram esses recursos para a problematização das relações sociais sob uma perspectiva étnico-racial, nem mesmo quando houve abertura para isso. Por exemplo, o CMV02 (p. 25) utilizou a fotografia de pessoas de diferentes tons de pele brincando de cabo de guerra para exemplificar a teoria da Física sobre forças de mesma intensidade aplicadas em direções opostas gerando um equilíbrio. Afastando-se dos conhecimentos científicos, um dos significados da palavra equilíbrio é o de existência de harmonia. Curiosamente, nesse LDCN a representação do equilíbrio foi feita por uma imagem que retrata a diversidade racial em um contexto harmônico, de convivência pacífica, livre de conflitos.

Em um outro caso, para complementar o texto *Cyberbullying*, que trata sobre o bullying, suas características e como ocorrem esses episódios (p. 156), o mesmo volume utilizou uma ilustração com a frase *não ao bullying!* escrita com letras maiúsculas, na cor vermelha; logo abaixo, quatro situações marcadas com um X, indicando que são atitudes incorretas. Na primeira, um menino caminha cabisbaixo enquanto outro, atrás dele, está gritando. Na segunda, um menino perde o equilíbrio depois de ser empurrado por outro garoto. Na terceira, uma jovem, aparentemente isolada, observa duas meninas rindo dela ao fundo. Já na quarta, há um garoto cercado por balões com ícones de mensagens negativas, enquanto olha para a tela do celular, representando um caso de cyberbullying.

Todos/as os/as jovens que ilustram esses episódios são brancos/as, o que chama a atenção, já que as pessoas negras são grandes vítimas da discriminação – situações provocadas pelas próprias pessoas brancas baseando-se, sobretudo, em suas diferenças raciais.

Entendemos, portanto, que a decisão de não abordar as problemáticas decorrentes do contato de brancos/as com a diferença étnico-racial representa uma forma de se esquivar do debate sobre as questões raciais e, mais ainda, de situá-las no contexto das Ciências da Natureza. Consequentemente, as coleções analisadas silenciam a existência do racismo enquanto sintomática das relações sociais estabelecidas no contexto brasileiro, (re)produzindo a noção de que o tratamento recebido pelas pessoas independe da cor de suas peles (GONZALEZ, 2020).

Também inferimos que a utilização de imagens que apresentam grupos de pessoas de diferentes pertencimentos raciais ocorre nos LDCN com o intuito de 'corrigir' o problema da falta de representações da diversidade, um debate amplamente realizado diante da constatação da hegemonia branca no campo representativo (hooks, 2019). À primeira vista, a presença de diversidade étnico-racial nesses materiais pode dar a impressão de que há um comprometimento com o antirracismo (ALMEIDA, 2019) e/ou com a ruptura de um cenário de supremacia branca² (hooks, 2019). No entanto, com um olhar mais apurado pode-se perceber que essa inserção no campo visual não está associada a uma perspectiva crítica, uma vez que não problematiza, questiona ou reflete sobre as diferenças étnico-raciais dos/das indivíduos/as e as consequências das suas relações sociais. Desse modo, o quadro constatado evidencia que o uso das imagens acontece, maiormente, com fins estéticos.

Levando em consideração as lutas incessantes em torno das RER, bem como o histórico de ações políticas protagonizadas pelo movimento negro em diferentes instâncias, especialmente na área da educação (GOMES, 2012b), também entendemos que os LDCN promovem representações politicamente corretas da diversidade racial. Os recursos imagéticos que reproduzem demonstram que houve uma abordagem vaga tanto das demandas do movimento negro quanto das diretrizes e determinações legais no contexto da educação das RER – como a Lei nº 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, instituídas com o intuito de contribuir para a correção de equívocos nas representações de africanos/as e afro-brasileiros/as nos materiais didáticos (BRASIL, 2004).

Também identificamos um número expressivo de representações de relações afetivas apenas entre brancos/as. Os registros são principalmente de interações entre amigos/as, familiares e durante atividades esportivas e de lazer. Já em relação aos/as negros/as, as representações consistem, em maior número, na demonstração de famílias, casais e amigos/as. As pessoas representadas têm diferentes tons de pele negra – do mais claro ao mais escuro –, texturas de cabelo e penteados. Concluímos que as representações de interações afetivas apenas entre pessoas do mesmo pertencimento racial – branco ou negro – aconteceram em contextos semelhantes. Acrescentamos que elas têm potencial

representativo no que se refere à construção de concepções e imaginários em torno das pessoas negras, pois ao representá-las com uma diversidade de características físicas e estabelecendo relações sociais positivas, os LDCN podem contribuir para a ressignificação do imaginário social sobre negros/as e para a construção de noções de apreciação às suas características pelos/as usuários/as esses materiais didáticos (BERTH, 2019).

Isso é importante especialmente para alunos/as negros/as, que podem estabelecer boas relações com suas autoimagens a partir dos sentidos positivos atribuídos às fotografias de seus/suas semelhantes (BERTH, 2019). Sendo assim, abrem-se possibilidades para que descolonizem seus olhares, se vejam, se imaginem e entendam a si mesmos/as de formas que vão na contramão do que se estabeleceu socialmente através de uma narrativa hegemônica sobre as – suas – características negras (hooks, 2019). Dessa forma, reconhecemos que os LDCN, além de realizarem a representação, proporcionam representatividade negra por meio da (re)produção de um conjunto de significados positivos associados às imagens desses/as indivíduos/as.

Relações pedagógicas

Esta categoria reúne as representações de contextos de ensino-aprendizagem, seja dentro ou fora dos espaços de educação formal. No total foram localizadas 15 fotografias, das quais cinco estavam distribuídas entre os volumes da CMV e 10 entre os volumes da CSP.

Nos LDCN da CMV (CMV01, p. 13; CMV01, p. 75; CMV05, p. 60; CMV06, p. 16; CMV06, p. 34), as relações pedagógicas foram associadas aos espaços de educação formal. Frequentemente observamos salas de aula e laboratórios ocupados por pessoas com diferentes características raciais interagindo. Isso também aconteceu na CSP, porém em apenas um volume e em menor quantidade (CSP06, p. 11; CSP06, p. 12).

Sendo um reflexo do meio social, as salas de aula se caracterizam (ou, pelo menos, deveriam) por serem espaços onde a diversidade coexiste. Nesse sentido, percebemos que os LDCN adotam uma perspectiva realista sobre o ambiente educacional ao representá-lo como multirracial. Contudo, deve-se ter em mente que no ambiente escolar a diversidade não convive pacificamente. Essa convivência acontece em um contexto conflituoso, onde “valores, ideologias, símbolos, interpretações, vivências e preconceitos” coexistem de forma tensa (GOMES, 2012a, p. 104). Desse modo, entendemos que a utilização das representações parte de uma ótica da inclusão na qual, pela falta de problematização e criticidade, a mudança acontece apenas superficialmente (PINHEIRO, 2023).

Para nós, destacaram-se as ilustrações de pessoas *sem* cor de pele veiculadas pela CSP. Quantitativamente, das 10 representações de relações pedagógicas utilizadas, em seis as pessoas tiveram a cor de suas peles apagadas (CSP01, p. 82; CSP01, p. 83; CSP01, p. 93; CSP01, p. 100; CSP02, p. 27; CSP04, p. 79). Por outro lado, alguns elementos que compõem as imagens, como roupas e cabelos das pessoas ou objetos com os quais interagem são coloridos. Apesar

de não haver distinção em relação à cor da pele, as outras características que podem fornecer informações sobre os possíveis pertencimentos raciais dos/das jovens representados/as, como a textura do cabelo e o formato do nariz, foram mantidas.

Esse cenário se assemelha às figuras que se repetiram nos manuais do/da professor/a da CMV (e que compuseram a categoria anteriormente discutida). Nelas vemos quatro mulheres e dois homens abraçados/as, de costas para o/a observador/a. Embora tenham roupas e cabelos diferentes, não há distinção de cor em relação às suas peles. Naqueles/as em que a pele está à mostra, ela está colorida com um tom salmão, que não corresponde ao real.

O que se percebe é que em ambos os casos as representações vão além de decisões meramente estéticas. Elas desracializam os/as indivíduos/as representados/as, construindo uma percepção de homogeneidade. Assim, argumentamos que, ao utilizar esses retratos, os volumes dos/das educandos/as e dos/das educadores/as engendram no imaginário dos/das leitores/as noções de harmonia e homogeneização, afinal de contas, todos/as seriam iguais em sua essência. Por conseguinte, perpetuam o mito ideológico da democracia racial, pois mascaram a existência de problemáticas étnico-raciais sob a premissa de que somos todos/as iguais (GONZALEZ, 2020).

Isso se torna preocupante, uma vez que essa lógica tem implicações práticas sobre as nossas vidas. Sua assimilação faz com que naturalizemos assimetrias, violências e estereótipos raciais e sigamos em busca de outro/s culpado/s por uma conjuntura que é estruturada pelo racismo – ainda que não se reconheça isso. Como resultado, contribui-se cada vez mais para a subalternização da população negra (GONZALEZ, 2020).

Relações econômicas

Nesta categoria estão agrupadas as imagens representando interações entre pessoas nos contextos profissional e econômico, isto é, relacionadas à realização de atividades econômicas e à prestação de serviços. Encontramos 14 recursos iconográficos na CMV e sete na CSP, totalizando 21 representações. A grande maioria dessas fotografias (17) estava centrada em pessoas brancas, sendo possível observá-las tanto exercendo as atividades profissionais quanto ocupando o lugar do/da cliente ou paciente.

Podemos vê-los/las, entre outras coisas, realizando exames (CMV03, p. 66; CMV03, p. 67; CMV06, p. 156; CSP01, p. 51), trabalhando em fábricas (CMV01, p. 98; CSP03, p. 139), aplicando vacinas (CMV06, p. 34; CMV06, p. 75), carregando caixas (CSP04, p. 44) e alisando o cabelo de outra pessoa com uma chapinha (CSP04, p. 44). Em comparação, observamos apenas quatro imagens contendo pessoas negras em interações no contexto da prestação de serviços. Na CMV, vimos imagens de uma médica negra de pele retinta e cabelos crespos no estilo *black power* atendendo uma mulher branca e seu bebê (CMV02, p. 124) e de uma mulher negra de pele retinta preparando uma criança negra de pele clara para a realização de um exame de ressonância magnética (CMV06, p. 111). Além

do aspecto quantitativo, não identificamos diferenças substanciais na representação de brancos/as e negros/as desempenhando atividades profissionais. Na realidade, observamos que eles/elas são retratados/as em posições semelhantes.

Novamente, interpretamos que a CMV promove a representatividade negra ao veicular imagens de mulheres negras ocupando cargos de prestígio e grande contribuição social. Essas representações seguem caminhos contrários àqueles percorridos por outras obras, nas quais os significados criados a respeito das pessoas negras se baseavam em estereótipos e caricaturas (SILVA, 2005). Sabendo que “onde a gente não se vê, a gente não se pensa, não se projeta” (PINHEIRO, 2023, p. 20), enxergamos potencial nessas fotografias, pois compreendemos que elas podem servir como fontes de inspiração para que a juventude negra se imagine ocupando espaços para além dos papéis sociais e posições marginalizadas que se espera que ocupem (GONZALEZ, 2020).

Diferentemente disso, na CSP avistamos a foto de dois homens negros de pele retinta extraído, com trabalho braçal, cristais de cloreto de sódio em uma área de extração localizada no Rio de Janeiro (CSP05, p. 82) e uma imagem da pintura *Moagem da cana na fazenda Cachoeira – Campinas* (1830), de Benedito Calixto, que retrata homens negros escravizados realizando a moagem de cana-de-açúcar em uma fazenda, no período do Brasil Colônia (CSP05, p. 85).

Durante o período da escravização, as pessoas negras foram relegadas aos trabalhos considerados “humilhantes, insalubres ou que exigiam força física” porque a figura negra era vista como menos importante, destituída de humanidade e, por isso, mais adequada a esses tipos de serviços (MARTINS, 2009, p. 76). No período pós-abolição essas pessoas enfrentaram dificuldades e exclusões que impediram uma concorrência igualitária com os/as brancos/as por vagas de emprego. A associação desses fatores foi responsável por colaborar com a reprodução, a naturalização e a associação da imagem do/da negro/a ao trabalho braçal, não qualificado (MARTINS, 2009). Esse tipo de representação tem suas raízes na ideologia do branqueamento, a qual, consciente e inconscientemente, age atribuindo significados, papéis e lugares estereotipados às pessoas negras com o objetivo de inferiorizá-las. Tais significados derivam dos atributos corporais dos/das negros/as e, como consequência, também deixam marcas em seus corpos ao concebê-los/las como fortes, resistentes, eróticos/as, objetos de consumo e comercialização (GONZALEZ, 2020).

Diante disso, conclui-se que os recursos imagéticos utilizados no CSP05 promovem não somente a fixação de pessoas negras em atividades caracterizadas pelo esforço físico intenso, pela falta de qualificação e pelo baixo prestígio social; elas também reforçam significados colonizados em torno dessas pessoas, limitando a imaginação de jovens negros/as ao não permitirem que se vejam e se projetem de outras formas, em outras posições que não sejam de subalternização. Por conseguinte, a assimilação dos significados negativos sobre os/as negros/as e positivos sobre os/as brancos/as pode conduzir esses/as estudantes “a se rejeitar, a não se estimar e a procurar aproximar-se em tudo

do indivíduo estereotipado positivamente e dos seus valores, tidos como bons e perfeitos", efetivando a ideologia do branqueamento (SILVA, 2005, p. 23).

Enfim, a partir da análise do conjunto de retratos veiculados, verificamos que as representações de relações no contexto laboral propostas por essa coleção não contribuem para a modificação do imaginário social, nem para a ressignificação da imagem dos/das negros/as visando à promoção de novos olhares, entendimentos e sentidos sobre esses/as sujeitos/as.

Considerações finais

Compreendendo que as representações imagéticas *falam* tanto quanto as textuais, neste texto nos dedicamos a não apenas analisar, mas também problematizar os significados produzidos por representações de relações sociais em LDCN do PNLD 2021, considerando as especificidades das RER no contexto brasileiro. Entre os LDCN analisados observamos pequenos avanços, como a presença inegável de *mais cor* nas imagens utilizadas e a atribuição de significados positivos às pessoas negras. Eles representam a materialização dos pressupostos de dispositivos legais que enfatizam a importância de promover uma educação que celebre a riqueza da pluralidade. Um deles é a Lei nº 10.639/03, que determina a obrigatoriedade da inclusão de temáticas relacionadas à História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos currículos das instituições educacionais de todo o país, o que também se estende aos LD (BRASIL, 2004).

Por outro lado, identificamos silenciamentos e omissões que restringem a representação da diversidade racial à superficialidade e fazem estagnar o debate sobre as RER. Sabendo que o silêncio "diz de algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar" (GOMES, 2012a, p. 105), é fundamental questionarmos: por que os LDCN não problematizam as relações sociais e suas representações, tendo em vista a própria história do Brasil no que se refere às RER? Eles são impedidos de falar criticamente sobre elas, ou simplesmente não o fazem por vontade própria?

Nossas discussões também apontam marcas das ideologias do branqueamento e da harmonia racial em algumas figuras encontradas nesses recursos didáticos. Tais constatações desvelam a contribuição de noções – ainda – colonizadas sobre as relações sociais, a diversidade e as diferenças raciais na composição dessas representações, assim como nos sentidos que elas (re)produzem. Portanto, nossos resultados demonstram que "o campo da representação permanece um lugar de luta" (hooks, 2019, p. 30). Nesse contexto de disputas, atender, ainda que superficialmente, ao que é politicamente correto ou aos critérios de avaliação pedagógica do PNLD para a aprovação das obras didáticas parece ser mais importante que o compromisso com o antirracismo, a educação das RER e, sobretudo, a ruptura da supremacia branca.

Por compreendermos a pesquisa como influenciada pelo/a e influenciadora do/da pesquisador/a, destacamos o processo de sua concepção como transformador. A elaboração de uma investigação afrorreferenciada nos possibilitou modificar nossas perspectivas em relação aos LD na medida em que passamos a enxergá-los como (re)produtores de significados sobre as diferenças raciais. Além disso, nos permitiu aprofundar o debate sobre as problemáticas em torno das representações pela possibilidade de interseccionar o conteúdo teórico e o conteúdo da vida, que diz respeito às experiências de pessoas negras em meio a uma sociedade estruturalmente racista.

Como resultado, construímos discussões críticas capazes de reconhecer as raízes históricas das problemáticas raciais que persistem até a atualidade e como elas estão inscritas em LDCN amplamente utilizados nas escolas brasileiras. Da mesma forma, superamos as limitações que seguramente resultariam de uma análise que privilegia um referencial masculino, branco e nortecêntrico para tratar sobre as representações de relações sociais entre negros/as e brancos/as.

Assim sendo, encorajamos outros/as pesquisadores/as a continuarem analisando, questionando e problematizando os significados elaborados por meio das figuras presentes nos LD, na esperança de que esses materiais se tornem veículos para a celebração da diversidade e de suas potencialidades (PINHEIRO, 2023). Mais que isso, esperamos que eles permitam que nossos/as estudantes, além de se verem em meio às imagens, compreendam a si mesmos/as como agentes de transformação da realidade social e se imaginem para além das limitações impostas sobre suas existências por cosmo percepções colonizadas e colonizadoras.

Recebido em: 12/08/2025; Aprovado em: 24/03/2026.

Notas

- 1 Esse era o edital mais recente do PNLD na época em que a investigação estava em andamento.
- 2 O termo “supremacia branca” não é utilizado aqui em alusão à ideologia de pureza racial, mas sim na perspectiva de bell hooks (2019), que o entende como uma superioridade branca imposta em diferentes âmbitos, inclusive no campo das representações.

Referências

- ALMEIDA, Silvio. Racismo Estrutural. In: RIBEIRO, Djamil. (Coord.). *Feminismos plurais*. São Paulo: Pólen, 2019.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. *Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público*. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2002.

- BERTH, Joice. Empoderamento. In: RIBEIRO, Djamila. (Coord.). *Feminismos plurais*. São Paulo: Pólen, 2019.
- BISPO, Agnes Gardênia Passos; LOPES, Edinéia Tavares & LIMA, Maria Batista. Livro didático de ciências: identidades negras e contextualização em debate. *Revista Fórum Identidades*, Itabaiana, v. 30, n. 1, p. 151-170, jul.-dez. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, 2004. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em: 6 ago. 2025.
- COLLINS, Patricia Hill. Epistemologia Feminista Negra. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson & GROSOFOGUEL, Ramón. (Orgs.). *Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 152-188.
- COSTA, Kewin Leonardo Santana. *O/A negro/a nos livros didáticos de ciências da natureza: (re)enxergando as representações negras pelas lentes da decolonialidade*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2024.
- COSTA, Kewin Leonardo Santana & CARDOSO, Livia de Rezende. As relações étnico-raciais nos livros didáticos de ciências da natureza: o que tem sido discutido em teses e dissertações nos últimos anos?. *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, v. 28, n. 00, p. 1-20, 2026.
- GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan/abr. 2012a.
- GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul./set. 2012b.
- GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Rio Janeiro: Zahar, 2020.
- hooks, bell. *Olhares negros: raça e representação*. São Paulo: Elefante, 2019.
- LOPES NETO, Jéssica; SELLES, Sandra Escovedo & VALIENTE, Carine. Ensino de biologia e racismo: representações de corpos negros em coleções didáticas de ciências da natureza e suas tecnologias. *Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio*, v. 15, nesp. 2, p. 831-852, 2022.
- MARTINS, Carlos Augusto de Miranda e. *Racismo Anunciado: o negro e a publicidade no Brasil (1985-2005)*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.
- MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o Racismo na escola*. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 15-20.
- OLIVEIRA, Fernando Fernandes *et al.* Representatividade das mulheres negras na ciência: a presença racial nos livros didáticos de Ciências da Natureza e suas Tecnologias do Ensino Médio 2021/2024. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, Portugal, v. 15, n. 9, p. 8387-8403, 2023.
- PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. *Como ser um educador antirracista*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.
- SILVA, Ana Célia da. A Desconstrução da Discriminação no Livro Didático. In: MUNANGA, Kabengele. (Org.). *Superando o Racismo na escola*. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 21-38.
- VERRANGIA, Douglas & SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 705-718, set./dez. 2010.

Resgatando saberes afrorreferenciados: *perfuração e circularidade no currículo de matemática nos* *Anos Iniciais*

Rescuing Afro-referenced knowledge:
perforation and circularity in the mathematics curriculum in the Early Years
of Elementary School

Rescatando saberes afrorreferenciados:
perforación y circularidad en el plan de estudios de matemáticas en los
primeros años

 **BARBARA DA SILVA SANTOS CORRÊA***

Colégio Pedro II, Rio de Janeiro – RJ, Brasil.

 **SABRINA MOURA KIFFER DE ALMEIDA****

Colégio Pedro II, Rio de Janeiro – RJ, Brasil.

RESUMO: O artigo apresenta o projeto *Resgatando Saberes Afrorreferenciados: Raízes Matemáticas em África*, desenvolvido com/por/para estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O objetivo central é a descolonização do currículo de matemática por meio da valorização da etnomatemática e da perfuração das estruturas coloniais do ensino. Fundamentado em legislações nacionais e nas contribuições teóricas de Bento, D'Ambrósio e Adichie, o estudo articula oficinas e vivências com jogos tradicionais africanos, práticas narrativas e coletivas para estimular a circulação de saberes marginalizados, combater o racismo epistêmico e promover experiências educativas emancipatórias. Os resultados a partir de um currículo afrorreferenciado evidenciam a ampliação da autonomia intelectual, o protagonismo dos estudantes e a construção de uma educação matemática crítica, plural e antirracista.

* Professora dos anos iniciais do Colégio Pedro II. Mestra em Educação (UFRJ) e Especialista em Educação Especial e Inovação Tecnológica (UFRRJ). E-mail: <barbaracorreia13@gmail.com>.

** Professora dos anos iniciais do Colégio Pedro II. Mestra em Educação (PUC-Rio) e Especialista em Educação Matemática (CPII). Doutoranda em Ensino de Ciências (IFRJ). E-mail: <smk.kiffer@gmail.com>.

Palavras-chave: Etnomatemática. Currículo Afrorreferenciado. Perforação. Anos Iniciais.

ABSTRACT: This article presents the project “Rescuing Afro-referenced knowledge: mathematical roots in Africa,” developed with/by/for students in the Early Years of Elementary School. The central objective is the decolonization of the mathematics curriculum through the valorization of ethnomathematics and the perforation of colonial teaching structures. Based on national legislation and the theoretical contributions of Bento, D’Ambrósio, and Adichie, the study combines workshops and experiences with traditional African games, narrative and collective practices to stimulate the circulation of marginalized knowledge, combat epistemic racism, and promote emancipatory educational experiences. The results from an Afro-referenced curriculum demonstrate the expansion of intellectual autonomy, student agency, and the construction of a critical, plural, and anti-racist mathematics education.

Keywords: Ethnomathematics. Afro-referenced Curriculum. Perforation. Early Years of Elementary School.

RESUMEN: El artículo presenta el proyecto *Rescatando Saberes Afroreferenciados: Raíces Matemáticas en África*, desarrollado con/por/para estudiantes de primaria. El objetivo central es la descolonización del currículo de matemáticas mediante la valorización de la etnomatemática y la perforación de las estructuras docentes coloniales. A partir de la legislación nacional y de los aportes teóricos de Bento, D’Ambrósio y Adichie, el estudio articula talleres y vivencias con juegos tradicionales africanos, con prácticas narrativas y colectivas para estimular la circulación de saberes marginados, combatir el racismo epistémico y promover experiencias educativas emancipadoras. Los resultados de un currículo afrorreferenciado evidencian la expansión de la autonomía intelectual, el protagonismo de los/as estudiantes y la construcción de una educación matemática crítica, plural y antirracista.

Palabras clave: Etnomatemáticas. Plan de estudios afrorreferenciado. Perforación. Primeros años.

Introdução

No Brasil, as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 estabeleceram a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena nos currículos escolares, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas comprometidas com a valorização de saberes historicamente marginalizados. Apesar desses avanços legais, a matemática escolar ainda é organizada por uma lógica eurocêntrica, que invisibiliza contribuições africanas e afro-brasileiras para a produção do conhecimento.

No nosso cotidiano essa permanência se expressa na seleção de conteúdos, na centralidade de narrativas hegemônicas e no apagamento de experiências e epistemologias não ocidentais. Embora a legislação proponha uma reformulação curricular, sua implementação está muito aquém do desejável. A matemática escolar ainda segue em grande parte um paradigma eurocêntrico, relegando ao silêncio saberes e práticas originárias da África e dos povos afrodescendentes no Brasil. Essa lacuna contribui para o apagamento de vozes, experiências e epistemologias historicamente subalternizadas. Márcio Silva (2023) enfatiza que

a matemática é europeia, masculina e branca, pois a narrativa construída pelos elaboradores desses livros reproduz a lógica eurocêntrica do conhecimento matemático, apagando outras histórias da matemática e criando uma narrativa muito específica sobre a construção do conhecimento humano (SILVA, 2023, p. 239).

Esse apagamento remete ao que Abdias Nascimento (2019) denomina *historicídio*, que é a destruição sistemática das histórias e memórias africanas. Segundo o autor, “nunca em nosso sistema educativo se ensinou qualquer disciplina que revelasse algum apreço e respeito às culturas, artes, línguas, e religiões de origem africana” (NASCIMENTO, 2019, p. 274). É um apagamento estrutural sustentando a falsa narrativa de que a contribuição africana é inexistente ou irrelevante, reforçando o perigo de uma história única. Inspiradas em Chimamanda Adichie (2009), entendemos essa como a imposição de uma narrativa hegemônica que apaga outras formas de existir e conhecer. Tal ideia orienta a crítica ao currículo de matemática eurocentrado.

Face ao cotidiano de uma escola pública federal na região da Zona Oeste do Rio de Janeiro o projeto *Resgatando Saberes Afrorreferenciados: Raízes Matemáticas em África* emergiu como resistência e reinvenção pedagógica, tendo sido desenvolvido com estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O projeto partiu da urgência de desconstruir o perigo da *história única* (ADICHIE, 2009), resgatando e celebrando contribuições africanas para o pensamento matemático. Narrar e ensinar a partir de múltiplas histórias e práticas emancipatórias traduz-se em um gesto reparador que desafia o monopólio epistemológico eurocêntrico tornando-o um movimento político e perfurador, capaz de ampliar o repertório cultural dos estudantes e promover justiça epistêmica.

Falar sobre a *história única* implica discutir sobre poder. O poder, nesse contexto, reside na capacidade de narrar a história de outrem, mas sobretudo em fazê-la assumir o estatuto de história definitiva, silenciando outras versões possíveis. Ao desafiar essa lógica o projeto em questão abre frestas para que novas narrativas matemáticas, enraizadas na ancestralidade africana, se inscrevam no presente e disputem lugar na formação escolar, promovendo uma educação pluriversal, decolonial e antirracista.

Perfurar e abrir frestas remetem a ações que rompem estruturas coloniais, e a partir disso temos a circulação de saberes marginalizados. Inspiradas por autores como Ivan Lima (2017), Luiz Antônio Simas, Luiz Rufino (2018, 2019) e Antônio Bispo Santos (2023), as ações de perfuração propõem a desestabilização dos ritmos previsíveis e totalizantes do currículo escolar, instaurando espaços de invenção, improvisação e reinvenção cultural. Destaca-se que as frestas contracoloniais são oportunidades de resistência que desafiam o sistema educacional e social, convertendo fissuras em campos de possibilidade. Na prática, perfurar é criar condições de existência para o diverso, é abrir caminho para saberes africanos, indígenas e periféricos florescerem entre estruturas aparentemente sólidas.

A metodologia adotada neste estudo se fundamenta nas narrativas (ALVES, 2008; RIBEIRO, 2020) e na confluência de saberes (SANTOS, 2023). Nessa perspectiva, as narrativas transcendem o papel de relatos, tornando-se recursos para significar o mundo, tecer memórias, reconhecer relações de poder e cultura e valorizar o conhecimento produzido nas interações cotidianas. Os saberes partem das histórias, das vivências, da busca e do interesse por conhecimentos emancipatórios trazidos por crianças e professoras/es. Entendemos que essa abordagem transforma a sala de aula em território de circulação de saberes, especialmente no ensino de matrizes matemáticas africanas, promovendo uma confluência de saberes que potencializa as diferenças e torna o ambiente escolar fértil para novas compreensões, experiências e afetos.

O projeto *Resgatando Saberes Afrorreferenciados: Raízes Matemáticas em África* proposto e realizado por nós, professoras dos anos iniciais, se apresenta como experiência concreta de articulação entre teoria e prática ao promover oficinas, vivências e criação de jogos matemáticos africanos. Essas ações corporificam os movimentos de perfuração ao desafiar a linearidade eurocêntrica e mobilizam a valorização de narrativas, trajetórias e invenções dos/das próprios/as alunos/as. Tais escolhas metodológicas, fundamentadas em autores como Ubiratan D'Ambrósio (2019) e Luane Bento dos Santos (2013), tensionam a lógica de silenciamento e exclusão nas aulas de matemática, criando possibilidades de protagonismo estudantil, valorização da ancestralidade e democratização do saber matemático.

Elizabeth Macedo (2006) define o currículo como um espaço-tempo de fronteira:

Entendo ser mais promissor, do ponto de vista teórico, buscar pensar o currículo como espaço-tempo de fronteira, permeado por relações interculturais e por um poder oblíquo e contingente. A noção de fronteira tem sido utilizada pelo

pós-colonialismo para designar um espaço-tempo em que sujeitos, eles mesmos híbridos em seus pertencimentos culturais, interagem produzindo novos híbridos que não podem ser entendidos como um simples somatório de culturas de pertencimentos (MACEDO, 2006, p.106).

Em vez de fronteira que separa e segrega, se apresenta como um espaço de encontro, onde diferentes saberes, culturas e identidades se conectam e dialogam. A identidade é continuamente reconstruída a partir do contato com outras fronteiras, tornando-se múltipla, relacional e dinâmica. O currículo, nessa perspectiva, deixa de ser mero compartimento de conteúdos e passa a ser visto como experiência viva, compartilhada e que é atravessada pela diversidade. Dessa forma, é reconhecido como um percurso enriquecedor e plural, que favorece o encontro, a interação e a troca entre distintas perspectivas, promovendo uma formação ampliada, inclusiva e sensível às especificidades históricas e culturais de cada sujeito/a.

Na mesma direção, Íris Oliveira (2020) critica a concepção de currículo limitada à transmissão de conhecimentos, sustentando que essa perspectiva não apenas reforça a subalternização de determinados lugares de fala, como também reduz a luta curricular a uma simples ampliação de conteúdos, sem questionar as relações de poder que os estruturam. Contrapondo-se a essa lógica, a autora defende que o currículo negro deve emergir das próprias experiências e narrativas dos/das sujeitos/as, elevando a diferença à potência criadora e a ancestralidade à linguagem fundamental e princípio formador. Propõe, assim, uma perspectiva curricular fundada no binômio ancestralidade e diferença, em que a valorização das trajetórias e memórias de grupos historicamente marginalizados torna-se central para a construção de práticas pedagógicas verdadeiramente transformadoras.

A ancestralidade é assim compreendida como linguagem e princípio formativo, o que implica o reconhecimento e a valorização de saberes, práticas, valores e narrativas que circulam nos espaços de produção cultural e comunitária negra. A ancestralidade se configura também como referência e celebração, um elemento vivo, dinâmico e presente nas nossas práticas, escolhas e identidades, expressando-se como um *passado-presente* que atravessa e orienta formas de viver e pensar. Adotamos a noção de tempo espiralar, inspiradas em Leda Martins (2021), na qual passado e futuro se entrelaçam, rompendo com a linearidade e a temporalidade ocidental. Nessa perspectiva, a ancestralidade se revela e se atualiza em práticas cotidianas, nas artes, nos rituais e nas memórias, pois o corpo e a performance são arquivos vivos da memória ancestral. A diferença é entendida como potência, como força constitutiva da luta curricular. Trata-se de evitar a busca por uma unidade homogeneizadora que silencie singularidades, defendendo que o currículo negro não se construa a partir de uma identidade fixa ou essencialista, mas como espaço aberto para múltiplas experiências, trajetórias e formas de ser. Essa perspectiva pressupõe reconhecer e acolher as disputas, negociações e ambiguidades que atravessam a sociedade, fazendo do currículo um território de diálogo e pluralidade.

O objetivo deste artigo é, portanto, analisar como o projeto *Resgatando Saberes Afrorreferenciados: Raízes Matemáticas em África* propõe caminhos para descolonizar¹ o ensino de matemática nos anos iniciais, combatendo o racismo epistêmico e construindo experiências educativas que celebrem a emancipação de saberes e a ampliação da autonomia intelectual dos/das estudantes.

Ações de perfuração

A partir dessa perspectiva de desafio à lógica hegemônica, colonial e eurocêntrica, propõem-se ações de perfuração. Bárbara Corrêa (2025) afirma que perfurar é criar aberturas que permitam novas narrativas. O conceito é tecido a partir da cultura de síncope (SIMAS & RUFINO, 2018), das frestas contracoloniais (LIMA, 2017; SANTOS, 2023) e do cruzo (RUFINO, 2019), que são estratégias complementares de resistência e criação. A cultura de síncope, inspirada no ritmo que quebra previsibilidades, simboliza a capacidade de transformar rupturas e vazios em oportunidades de improvisação e reinvenção cultural. As frestas contracoloniais são aberturas criadas dentro do próprio sistema opressor, aproveitadas para valorizar e incluir saberes marginalizados, funcionando como espaços de insurgência e afirmação identitária. O cruzo, por sua vez, propõe o encontro e o diálogo entre diferentes conhecimentos sem substituir um por outro, promovendo coexistência e interculturalidade que desestabilizam as hierarquias coloniais. Juntas, essas ferramentas operam no mesmo propósito: subverter a ordem colonial e transformar fissuras em território fértil para novos significados e circularidade de saberes.

Cria do chão da escola, o projeto *Raízes Matemáticas em África* emergiu como prática pedagógica que abre frestas contracoloniais no cotidiano da sala de aula, permitindo que saberes historicamente marginalizados encontrem espaço para florescer e circular. Sua proposta se apoiou em uma crítica contundente à lógica hegemônica do currículo tradicional que sustenta o eurocentrismo e invisibiliza as contribuições africanas para o campo da matemática.

Se perfurar significa criar aberturas, romper com a continuidade dos modelos coloniais e instituir fissuras onde novos sentidos podem ser gestados, as ações de perfuração não se manifestam como rupturas destrutivas, mas como gestos criativos e insurgentes, aptos a transformar o vazio imposto pela monocultura curricular em território fértil para a reinvenção. Perfurar estruturas coloniais na sala de aula é inscrever a educação como território de resistência ativa e criativa. Cada fresta aberta, seja por meio de oficinas, aproximação com jogos africanos, narrativas coletivas ou valorização da ancestralidade, desafia o monopólio da história única e possibilita a circulação de saberes diversos. Nessa dinâmica, a sala de aula torna-se espaço de insurgência, improvisação e protagonismo estudantil, em que a pluralidade não é apenas reconhecida, mas celebrada e fortalecida como princípio educativo. Cada ação pedagógica na sala de aula que

escapa à linearidade e à previsibilidade do ensino tradicional funciona como uma síncope, pois rompe o ritmo e faz surgir espaços onde corpos e vozes negras, periféricas e indígenas podem se manifestar; as frestas materializam-se no aproveitamento dos instantes de dúvida, imprevisto e criatividade valorizando as identidades de estudantes.

Tecendo metodologias: narrativas, escuta e confluências

A proposta metodológica deste estudo se fundamentou na abordagem das narrativas, entendidas aqui a partir dos ensinamentos de Nilda Alves (2008), que compreende o currículo e o cotidiano como tecidos por múltiplos *movimentos de mundo*. Segundo a autora, sujeitos/as produzem sentidos continuamente e constroem suas identidades, memórias e aprendizagens em diálogo com a pluralidade de experiências, tempos e contextos que atravessam suas vidas. Assim, as narrativas não são tratadas apenas como meros relatos, mas formas de significar o mundo, tecer memórias e enxergar as relações de poder e cultura que atravessam o cotidiano escolar. Ao assumir a metodologia narrativa, reconhecemos que o conhecimento é tecido nos encontros, nas conversas, nas práticas, nos jogos, nas rodas de histórias e nas interações cotidianas e compreendemos que pesquisa e escrita no contexto da educação precisam romper com os limites tradicionais e eurocentrados da academia. Tiago Ribeiro (2020) aponta que:

Um texto de pesquisa narrativa não é apenas um texto! É uma narração vital! Sem escrúpulos ou a menor cerimônia, trata-se de uma narrativa que rasga os horizontes limitantes da escrita acadêmica; golpeia os cânones, não como forma de desobediência ou transgressão, mas, antes, como possibilidade de afirmação de uma existência potente no mundo, em primeira pessoa! Como escrever e pensar com nossas ancestralidades, vidas, corpos sem nossas vozes e vivências, sem nossas biografias? Escrever narrativamente é inscrever-se! (RIBEIRO, 2020, p.108).

Utilizar as narrativas como metodologia pedagógica e formativa significa transformá-las em local de presença. Nessa perspectiva, as atividades do projeto foram desenvolvidas em encontros semanais, priorizando espaços de escuta, partilha e criação coletiva, valorizando a experiência individual e o entrelaçamento com as histórias de outros/as. Os/As estudantes narraram suas vivências, memórias e percepções, tanto em relação aos saberes matemáticos de matrizes africanas, quanto sobre o próprio processo de aprendizagem, transformando o espaço da sala de aula em território de circulação de histórias e conhecimentos diversos. Essa ação dialoga diretamente com a ideia de *confluência de saberes*, pensada por Santos (2023), mais conhecido como Nego Bispo, propondo que diferentes saberes se encontrem, se reconheçam, se ampliem e promovam aprendizagens mútuas. “A confluência é uma força que rende, que aumenta, que amplia” (SANTOS, 2023, p. 9). Não apaga diferenças, mas as potencializa, tornando o ambiente escolar um espaço rico e fértil para o surgimento de novas compreensões.

Por meio da narrativa nossa e das crianças, experiências são descritas e afirmadas como movimentações que cruzam tempos, lugares, memórias e conhecimentos diversos – a confluência de saberes. Tecer narrativas nesse processo é criar um campo em que diferentes saberes, origens e formas de viver encontram reconhecimento e possibilidade de diálogo, construção e fortalecimento mútuo. Assim, pensar o ensino de saberes matemáticos de matriz africana a partir da narrativa é uma forma de romper com os horizontes limitantes, afirmando a potência das biografias, da oralidade, da escuta, do corpo e da coletividade na constituição de conhecimento.

Ribeiro (2020) também afirma que, ler e se relacionar com narrativas representa um gesto de expansão do mundo.

E ler/ se relacionar com narrativas, me parece, é um gesto de tornar o mundo um lugar mais vasto, não é mesmo? [...]Num texto narrativo pulsam histórias, casos, memórias, traumas, conquistas, VIDA! Denúncia, VOZ, grito!... Escrevivências!... Conversações! Re-significações... e AFETOS! (RIBEIRO, 2020, p.107).

Currículo e identidade: o contexto do projeto *Raízes Matemáticas em África*

O projeto fundamentou-se nos princípios da educação emancipatória, antirracista e da abordagem narrativa na pesquisa em educação. Esses elementos orientaram a escolha dos conteúdos, a organização das oficinas e a forma de interação com os/as alunos/as.

Nilma Lino Gomes (2017) defende a criação de currículos multiculturais e antirracistas, e aponta que a educação antirracista não é paralela à educação democrática, ela é a educação que queremos, capaz de enfrentar o racismo estrutural nas escolas. Nessa perspectiva, Ubiratan D'Ambrósio (2019) destaca que a matemática não é neutra, pois reflete visões de mundo, e reconhecer conhecimentos africanos é uma forma de justiça epistêmica. O autor defende a utilização de jogos africanos como recursos pedagógicos possibilitando a percepção da riqueza de conceitos matemáticos dos povos africanos, mesmo que não sejam entendidos como 'ciência' pelo colonialismo.

Sobre possibilidades, Luane Bento dos Santos (2013) destaca os saberes matemáticos presentes nas tranças afro-brasileiras, relacionados com a geometria, simetria e estratégias de contagem da cultura africana. Trançar cabelos envolve técnicas matemáticas de arquitetura, esquematização e produção, revelando conhecimentos etnomatemáticos ancestrais.

Somada a isso, a Lei 10.639/03 torna obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, reforçando a urgência de descolonizar o currículo, incluindo a matemática. Sendo assim, resgatar e estudar esses saberes é fundamental para construir uma educação matemática decolonial, antirracista e plural, reconhecendo o protagonismo africano na história da matemática e promovendo a valorização da ancestralidade e da diversidade cultural nas escolas brasileiras

O projeto em questão tem por objetivo valorizar e incorporar conhecimentos matemáticos de matrizes africanas no ensino, promovendo uma educação decolonial, antirracista e plural. Desenvolvido com alunos/as dos anos iniciais, foi estruturado em encontros semanais com duração de 1h20, oferecidos no turno oposto ao de estudo regular, seguindo um cronograma de ações que possibilitou apresentar aos/as participantes uma matemática *outra* que aquela tradicionalmente ensinada.

Algumas temáticas compartilhadas envolveram *sankofa*, que é o resgate e compartilhamento de saberes; diversidade das culturas africanas e suas contribuições para a matemática; combate ao perigo da história única, ao ampliar a compreensão dos/das estudantes sobre a diversidade e a riqueza das culturas africanas; oficina prática de pesquisa em que os/as alunos/as buscam informações sobre conceitos e diferentes jogos matemáticos africanos; vivência e circularidade nos jogos.

Por meio de vídeos, imagens, contação de histórias, construção e reconhecimento de jogos e músicas africanas contextualizamos os saberes com o intuito de ampliar o repertório dos/das estudantes, incentivando a investigação, o trabalho colaborativo e seu protagonismo na busca por informações, promovendo o reconhecimento da riqueza dos saberes africanos.

Entre jogos, narrativas e ancestralidade

A implementação do projeto se apresenta como ação de perfuração nas estruturas do currículo eurocêntrico de matemática dos anos iniciais, mesmo em uma escola que se propõe ser antirracista, pois em breve análise sobre as práticas ali desenvolvidas percebemos cobranças de um currículo embranquecido.

Quando trabalhamos o “perigo de uma história única” (ADICHIE, 2009) usamos charges e quadrinhos que mostravam o problema de acreditar apenas em um lado da história. Os/As estudantes perceberam que existe muito mais do que aquilo que nos é contado. M.M., 11 anos, concluiu que:

“O problema da ‘história única’ é que ela faz as outras histórias sumirem, como se alguém passasse uma borracha nelas. Quando a gente escuta só uma versão sobre um povo, um lugar ou uma cultura, a gente perde a chance de conhecer outras partes importantes dessa história. Não tem só uma perspectiva. Isso pode fazer a gente acreditar em ideias erradas ou incompletas e não deixar a gente ver como o mundo é cheio de histórias diferentes e especiais” (M. M., 2025).

As vivências promovidas pelo projeto foram intencionalmente desenhadas para desafiar a previsibilidade e a linearidade do ensino tradicional, criando fissuras no currículo. Algumas ações foram a inclusão de jogos africanos tradicionais (como mancala),

negando a hegemonia dos jogos matemáticos ocidentais e colocando no centro do debate a riqueza das lógicas e estratégias matemáticas africanas. O tabuleiro e suas peças tornaram-se narradores/as de histórias e saberes, ressignificando o espaço da sala de aula como ambiente de disputa simbólica e de protagonismo estudantil.

A representação dos *adinkras* e sistemas outros de numeração para além do convencional atuaram para o resgate epistemológico de saberes e práticas ancestrais, oportunizando novas percepções dos sistemas de contagem, das formas geométricas e de padrões matemáticos, ressignificando o conteúdo para além da linearidade eurocêntrica e valorizando uma matemática conectada à oralidade, corporeidade, memória e coletividade negra.

Ao questionar o predomínio do sistema decimal, as crianças foram incentivadas a criar seus próprios sistemas numéricos a partir das partes de seus corpos, experimentando representações baseadas em dedos, mãos, pés, cotovelos, partes do rosto etc. Esse exercício proporcionou a compreensão de diferentes formas de pensar a contagem e favoreceu trocas de base entre os sistemas desenvolvidos pelos/as próprios/as alunos/as. Essas trocas assumiram um caráter lúdico e investigativo, promovendo a consciência de que o sistema decimal é apenas um entre múltiplas possibilidades culturais e históricas, para representar quantidades e operações. Sobre isso, N.S., 10 anos, afirmou que

“É muito importante conhecer vários sistemas numéricos africanos porque assim a gente aprende que existem diferentes jeitos de contar, calcular e registrar números. Não é só o método que usamos na escola que existe! Tem povos africanos que criaram sistemas próprios, e isso mostra como eles são inteligentes e criativos. Aprendendo sobre esses sistemas, a gente percebe que cada cultura tem coisas legais para ensinar e que o mundo é cheio de ideias diferentes” (N. S, 2025).

Os símbolos *adinkras*, amplamente utilizados em culturas africanas, foram trazidos ao contexto pedagógico como objetos matemáticos e culturais. As crianças puderam investigar simetria, padrões e regularidades presentes nas figuras, além de compartilhar relatos de familiares que utilizam estampas *adinkras* em tecidos, fachadas de casas e objetos domésticos. Assim, rompem-se barreiras entre o matemático e o cultural, legitimando a matemática viva do cotidiano. Como apontou L.G., 10 anos:

“Muito legal conhecer os adinkras porque eles são símbolos africanos que têm vários significados diferentes, tipo coragem, amizade, sabedoria. É importante aprender sobre eles pra gente entender mais sobre outras culturas e o que esses desenhos querem dizer. Lá na rua onde eu moro, eu vejo vários adinkras nos portões das casas e em desenhos por aí. Toda vez que eu vejo um símbolo assim, fico curioso pra descobrir o que ele significa, vamos tirar fotos desses adinkras que a gente encontra?” (L. G, 2025).

As narrativas dos/das alunos/as e de suas famílias alimentaram o projeto, tornando-o dinâmico, plural e significativo. O protagonismo dos/das estudantes se fez presente nos momentos em que narraram histórias de jogos, reinventaram regras e identificaram relações entre vivências comunitárias e conceitos matemáticos. O diálogo entre o saber

formal e a experiência cotidiana evidencia a potência de uma educação enraizada no território e na ancestralidade dos/das sujeitos/as. Nesse contexto, cada roda de conversa, construção de jogo ou reinvenção de sistema de contagem representa uma vivência na qual a matemática deixa de ser conteúdo imposto e passa a ser experimentada, criada e narrada a partir dos referenciais culturais próprios das crianças.

É importante perceber que a prática pedagógica do projeto não se resumiu à negação dos conteúdos coloniais, mas operou uma reconstrução ativa de saberes, consolidando a escola como território de resistência e invenção cultural. Jogos africanos, narrativas, padrões *adinkras* e sistemas de numeração alternativos não são apenas recursos didáticos; são estratégias de disputa simbólica e epistemológica, afirmando a matemática negra como legítima e necessária, promovendo a justiça epistêmica. O espaço da sala de aula se transforma, assim, em campo fértil para a insurgência criativa contra o racismo epistêmico. Cada atividade e diálogo tensionam o sistema, ampliam repertórios, legitimam experiências antes invisibilizadas e tecem uma matemática pluriversalizada. Em suma, o projeto evidencia que descolonizar o ensino de matemática implica em perfurar o currículo dominante e propiciar encontros de saberes, afetos, narrativas e práticas pluriversais que promovam justiça e emancipação intelectual para todos/as.

Por meio das atividades as crianças aprenderam, jogaram e analisaram jogos tradicionais africanos com a intenção de desenvolver habilidades matemáticas (contagem, lógica, estratégia) de forma divertida e significativa, além de promover a socialização e o respeito às regras. Os tabuleiros e jogos puderam ser confeccionados com materiais recicláveis e disponíveis na escola, e as partidas foram acompanhadas de discussões sobre estratégias e conceitos matemáticos.

Considerações finais

Considerando o objetivo deste artigo – analisar o projeto *Resgatando Saberes Afrorreferenciados: Raízes Matemáticas em África* – nós, enquanto pesquisadoras e professoras da educação básica pública, propomos caminhos para descolonizar o ensino de matemática nos anos iniciais. Nosso intuito é combater o racismo epistêmico e promover experiências educativas que celebrem a emancipação dos saberes e ampliem a autonomia intelectual dos/das estudantes. Nota-se que essas experiências geraram aprendizagens significativas, demonstradas pela capacidade dos/das estudantes de articular conhecimentos matemáticos e culturais de forma crítica, plural e antirracista.

Desde o planejamento até o desenvolvimento, o projeto buscou a valorização e a incorporação de saberes matemáticos de matrizes africanas no ensino, numa tentativa de combater a visão eurocêntrica e colonial cotidiana da matemática. Ao utilizar as narrativas como espaço formativo e metodológico, potencializou-se a articulação crítica

entre conhecimentos matemáticos e culturais, promovendo práticas antirracistas e pluralidade epistemológica. Nesse contexto, os espaços de escuta, partilha e criação coletiva permitiram o protagonismo dos/das estudantes por meio da pesquisa, da reflexão, do diálogo e da criação de jogos e outras construções que ocuparam posições basilares durante todo o processo.

Pensar e construir o ensino de matemática a partir de um currículo vivo e emancipador, sustentado pela confluência de saberes, significa combater o racismo epistêmico ao integrar oralidade, corporeidade e coletividade na construção do conhecimento, tornando o ambiente escolar mais rico, contextualizado e inclusivo. Acreditamos que propor o uso dos mesmos princípios em outros campos do conhecimento constitui ganhos significativos para as instituições e também para os currículos.

Portanto, concluímos que o projeto *Resgatando Saberes Afrorreferenciados: Raízes Matemáticas em África* materializa-se como prática viva de perfuração curricular, capaz de instaurar fissuras criativas nas estruturas eurocêntricas e possibilitar a circulação de saberes plurais, enraizados na ancestralidade africana e nas experiências das crianças. Trata-se de um gesto pedagógico profundamente político, que tensiona as narrativas hegemônicas da matemática escolar e propõe caminhos concretos para uma educação antirracista e decolonial. Ao perfurar, narrar e criar, o projeto anuncia a urgência de currículos que reconheçam a diferença como potência, que façam da escola território de emancipação intelectual e que traduzam a justiça epistêmica em ação cotidiana.

Recebido em: 15/08/2025; Aprovado em: 17/04/2026.

Notas

- 1 A opção pelo termo *descolonizar* acompanha a reflexão de Luiz Rufino (2019), para quem a principal tarefa da educação é justamente a descolonização de saberes, corpos e territórios existenciais. Nesse sentido, descolonizar implica romper com o racismo epistêmico que estrutura o currículo, deslocando a educação de uma lógica de mera adequação a modelos hegemônicos para a reinvenção de outras formas de conhecer, viver e aprender, enraizadas em saberes historicamente subalternizados.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Ines Barbosa & ALVES, Nilda (Orgs.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes*. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003, Seção 1, p. 1.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 10 mar.2008.

CORRÊA, Barbara da Silva Santos. *Pedagogias que emergem: movimentos de perfuração na Universidade Federal do Rio de Janeiro a partir do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2025.

D’AMBRÓSIO, Ubiratan. *Etnomatemática: o elo entre as tradições e a modernidade*. São Paulo: Autêntica, 2019.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador*. Petrópolis: Vozes, 2017.

LIMA, Ivan Costa. *História da Educação do Negro(a) no Brasil: pedagogia interétnica de Salvador, uma ação de combate ao racismo*. 1 ed. Curitiba: Appris, 2017.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: Política, Cultura e Poder. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, pp.98-113, jul./dez. 2006.

MARTINS, Leda Maria. *Performances do tempo espiralar: poéticas do corpo-tela*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

NASCIMENTO, Abdias. *O quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista*. São Paulo/Rio de Janeiro: Perspectiva/Ipeafro, 2019.

OLIVEIRA, Iris Verena. “HISTÓRIA PRA NINAR GENTE GRANDE”1: currículo e formação de professores quilombolas. *Revista Exitus*, Santarém, PA, v. 10, p. 1-30, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=553171468017>. Acesso em: 18 abril. 2025.

RIBEIRO, Tiago. Carta mínima para investigadores minúsculos. *Revista de Educación*, v. 11, n. 21.2, p. 97-110, 2020. Disponível em: https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/download/4577/4607. Acesso em: 3 jul. 2025.

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

SANTOS, Antônio Bispo. *A terra dá, a terra quer*. São Paulo. Ubu, 2023.

SANTOS, Luane Bento dos. *Para além da estética: uma abordagem etnomatemática para a cultura de trançar cabelos nos grupos afro-brasileiros*. Dissertação (Mestrado em Relações Étnico-raciais) - CEFET/RJ. Rio de Janeiro, 2013.

SILVA, Marcio Antônio. Os ventos do norte não movem os moinhos? Racismo epistêmico: a matemática é branca, masculina e europeia. *Educação Matemática Pesquisa Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática*, São Paulo, v. 25, n. 3, p. 227-247, 2023. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/61885>. Acesso em: 10 ago. 2025.

SIMAS, Luiz Antonio & RUFINO, Luiz. *Fogo no mato: A ciência encantada das macumbas*. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

Relações raciais na experiência docente: *implicações no cotidiano escolar*

Race relations in the teaching experience:
implications for daily school life

Relaciones raciales en la experiencia docente:
implicaciones en la vida cotidiana escolar

 **LÉCIA NÁJLA DOS SANTOS MELO***

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Ilhéus – BA, Brasil.

 **EDMACY QUIRINA DE SOUZA****

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Ilhéus – BA, Brasil.

RESUMO: O artigo objetiva considerar como as relações raciais vivenciadas por docentes implicam em suas práticas pedagógicas. Apresenta o recorte de pesquisa de mestrado na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia com professores/as das Ciências Humanas dos anos finais do ensino fundamental numa escola pública em Ilhéus/BA, por meio de encontros decolonizantes e a produção de cartas pedagógicas. O estudo revelou que o percurso pessoal de muitos/as docentes é ainda demarcado pelo racismo e que o silenciamento está presente em sua formação e persiste no cotidiano do trabalho docente. Também demonstrou que considerar as relações raciais na vida, formação e profissão a partir das experiências dos/das docentes é um caminho fundamental na compreensão e transformação das questões étnico-raciais no espaço escolar, visando o rompimento das colonialidades e a construção de uma educação antirracista.

* Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Professora da educação básica no município de Ilhéus, Bahia. Coordenadora pedagógica da rede estadual da Bahia. E-mail: <leciamelos31@gmail.com>.

** Professora Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, lotada do Departamento de Ciências Humanas Educação e Linguagem e atua no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE-UESB. E-mail: <esouza@uesb.edu.br>.

Palavras-chave: Relações Raciais. Experiências Docentes. Educação Antirracista. Cotidiano escolar.

ABSTRACT: This article aims to consider how the race relations experienced by teachers impact their pedagogical practices. It presents a section of a master's thesis from the State University of Southwest Bahia – UESB with Human Sciences teachers in the final years of elementary school at a public school in Ilhéus/BA, through decolonizing meetings and the production of pedagogical letters. The study revealed that the personal trajectory of many teachers is still marked by racism and that silencing is present in their education and persists in the daily teaching work. It also demonstrated that considering race relations in life, education, and profession from the perspective of teachers' experiences is a fundamental path in understanding and transforming ethnic-racial issues in the school environment, aiming at breaking down colonialities and building an anti-racist education.

Keywords: Race Relations. Teaching Experiences. Anti-racist Education. Daily School Life.

RESUMEN: El artículo tiene como objetivo analizar cómo las relaciones raciales que experimentan los maestros inciden en sus prácticas pedagógicas. Presenta el recorte de una investigación de maestría en la Universidad Estatal del Suroeste de Bahía, con profesores/as de ciencias humanas de los últimos años de la escuela primaria de una escuela pública en Ilhéus, BA, a través de encuentros decolonizantes y de la producción de cartas pedagógicas. El estudio reveló que el camino personal de muchos/as docentes todavía está marcado por el racismo y que el silenciamiento está presente en su formación y persiste en el trabajo docente diario. También demostró que considerar las relaciones raciales en la vida, la formación y la profesión desde las experiencias de los/as docentes es un camino fundamental para comprender y transformar las cuestiones étnico-raciales en el espacio escolar, con el objetivo de romper las colonialidades y construir una educación antirracista.

Palabras clave: Relaciones raciales. Experiencias docentes. Educación antirracista. Rutina escolar.

Introdução

Os caminhos raciais que constituem as trajetórias de vida dos/das professores/as influenciaram e influenciam o cotidiano de suas práticas pedagógicas na escola, tendo em conta que é imbricado pelas experiências raciais/sociais. Não se pode desprezar o fato de docentes, como sujeitos/as, estarem imersos/as num contexto em que são perpassados/as pelo racismo, assim como os/as estudantes; ou seja, possuem experiência de vida com o racismo e suas múltiplas faces. Desse modo, as suas práticas pedagógicas são também pensadas a partir de seu lugar social, pois não há como separar o lugar social do lugar epistemológico, como reflete Ramón Grosfoguel (2020). Cabe questionar: qual lugar social os/as professores/as ocupam? Como o racismo repercute em suas vidas? Como têm sido afetados/as?

Como não são sujeitos/as neutros/as, não se pode falar em práticas pedagógicas neutras. Portanto, não há como discutir as práticas pedagógicas apartadas da realidade do lugar social onde os/as docentes vivem e de onde vêm, já que estão no contexto de uma sociedade estruturalmente racista. A escola não está isolada da sociedade, o que acontece fora dela repercute dentro do seu espaço e vice-versa. Trata-se de pensar que o lugar desses/as professores/as e desses/as estudantes, que nesse contexto é o mesmo, como sujeitos/as atravessados/as pelo racismo, o que não pode ser desprezado, inclusive para discutir a construção e a implementação de práticas pedagógicas antirracistas.

Refletir sobre essa imbricação entre vivências docentes, o racismo e como isso interfere nas suas práticas é propor pensar sobre a lógica construída historicamente e que vem sendo perpetuada de forma estrutural, conduzindo à naturalização da inferiorização de grupos sociais definidos como subalternizados, dos quais são retirados direitos fundamentais como meio de manter uma estrutura de poder sustentada na desumanização e na segregação. A partir das suas próprias histórias, os/as professores/as têm a oportunidade de ampliar o olhar para suas práticas pedagógicas e perceber como o racismo se mostra uma realidade latente. Esse processo pode conduzir esses/as profissionais a perceberem a importância dessa luta e buscarem meios para o desenvolvimento de uma educação crítica, que altere as estruturas raciais e sociais deste contexto desumano e cruel.

Nesse sentido, este artigo apresenta um recorte de uma pesquisa de mestrado realizada na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, apresentada em 2023, que visou compreender o lugar da educação antirracista e da perspectiva decolonial nas práticas pedagógicas de professores/as da área de Ciências Humanas (Geografia, História e Filosofia). A pesquisa se assentou no “fazer decolonial” proposto por Alexander Ortiz Ocaña e María Isabel Arias López (2019) como outra maneira para pensar a metodologia. Para a construção das informações, foi empreendido um processo envolvendo cinco participantes: dois professores e três professoras¹. Foram realizados encontros decolonizantes e a produção de cartas pedagógicas, conforme sugerem Guilherme do Val Toledo

Prado, Cláudia Roberta Ferreira e Carla Helena Fernandes (2011), que compreendem a escrita docente como possibilidade de reflexão e crítica sobre as próprias práticas, com alto potencial para possibilitar mudanças significativas. O desenvolvimento deste estudo estabeleceu um diálogo com a educação pública e buscou potencializar nos/nas sujeitos/as participantes um pensar decolonizante sobre suas práticas pedagógicas.

Na realização da pesquisa, os/as participantes se envolveram em encontros coletivos e escrita de cartas, refletindo, em ambos os momentos, sobre as questões raciais e sua imbricação nas práticas pedagógicas cotidianas. Mostrou-se relevante apresentar suas experiências individuais em conexão com as relações raciais. Foi interessante perceber o quanto essas experiências de vida se mostraram reveladoras e, de certa forma, indissociáveis dos percursos de formação e profissão na condição de professor/a e ser social.

Conhecer aqueles/as que protagonizam as práticas pedagógicas escolares

A aproximação com os/as professores/as se mostrou importantíssima para perceber algumas nuances que envolvem a questão racial no espaço escolar. Foram momentos de diálogo que sinalizaram a pertinência de pensar a relação entre as práticas pedagógicas, experiências de vida e os enlaces do racismo em sua história e seu cotidiano. Tal percepção revela a importância de tecer reflexões e questionamentos às estruturas racistas que formam os/as sujeitos/as e construir possibilidades para efetivar uma educação antirracista e decolonial no espaço escolar, a partir de discussões que envolvam a relação dessas vivências com as práticas pedagógicas.

As informações que embasaram o delineamento do perfil dos/das participantes foram obtidas nos encontros decolonizantes e nas cartas pedagógicas. Em relação à identidade racial, uma professora se autodeclarou mulher negra e duas se autodeclararam brancas, um professor se autodeclarou negro e o outro mestiço, conforma mostra a Tabela 1²:

Quadro 1. Autodeclaração dos/das participantes

Professor/a	Autodeclaração
Maria Felipa	Negra
Nivalda Tupinambá	Branca
Conceição Lopes	Branca
Gregório Luís	Negro
Caboclo Marcelino	Mestiço

Fonte: Produzido pelas autoras, 2022.

O participante Caboclo Marcelino apresentou, tanto nos encontros decolonizantes como em sua primeira carta, uma inquietação com relação a sua identificação étnico-racial. O professor diz pertencer a uma família multirracial e não se sente confortável em definir uma matriz racial, nesse sentido, considera-se ligado à matriz indígena e também à africana. Nos encontros sinalizou que, pelos padrões estabelecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, se declara pardo, mas se entende como mestiço e assim quis ser identificado, a fim de não desconsiderar as duas matrizes que têm impacto na sua formação identitária:

“Quando perdi meus documentos que eu fui na delegacia [...] me chamou a atenção lembrar minha ascendência indígena e eu nunca parei pra pensar nisso, que eu tenho ascendência indígena por parte da minha família, mas eu nunca reclamei porque eu me vejo como um homem, um ser urbano, contemporâneo e se eu priorizar um lado da minha personalidade eu vou tá extinguindo o outro, então eu me considero mestiço mesmo, entendeu?” (Professor Caboclo Marcelino, Encontro 2, 2022).

A narrativa do professor expressa sua dificuldade em definir-se diante de uma identidade étnico-racial, pois acredita que ao fazê-lo, em certa medida, estaria desprezando a importância de uma ou de outra. A maneira como expressa sua autoidentificação racial conduz a pensar sobre algumas questões. Primeiramente, o reconhecimento étnico-racial enquanto mestiço exige um cuidado, pois é preciso refletir sobre o fato de, historicamente, o discurso da mestiçagem ter sido utilizado como estratégia para negação das raízes negra e indígena e prevalência de uma hegemonia branca, de raízes europeias. Assim, como aponta Kabengele Munanga (2020), vemos que a mestiçagem representava um ideal de branqueamento da população brasileira. Logo,

Os defensores do branqueamento progressivo da população brasileira viam na mestiçagem o primeiro grau nessa escala. Concentraram nela as esperanças de conjurar a “ameaça racial” representada pelos negros. Viram-na como marco que assinala o início da liquidação da raça negra no Brasil (MUNANGA, 2020, p. 94).

Embora o processo de branqueamento físico da sociedade tenha fracassado, seu ideal, inculcado através de mecanismos psicológicos, ficou no inconsciente coletivo brasileiro, permanecendo nas cabeças de negros e mestiços (MUNANGA, 2020). Porém, para além desse viés, a fala do professor conduz a pensar numa mestiçagem (*mistura*) no sentido de considerar as diferentes contribuições raciais/culturais presentes na sua formação. Nesse sentido, sua narrativa se aproxima do que Marcio Goldman (2017) chamou de *contramestiçagem*, considerando a relação afro-indígena:

o encontro entre afros e indígenas nas Américas é o resultado do maior processo de desterritorialização e reterritorialização da história da humanidade. É bastante notável, assim, que um fenômeno dessa envergadura tenha recebido relativamente tão pouca atenção ou, melhor, que tenha recebido um tipo de atenção que, ao adotar as perspectivas dominantes, acabou por desconsiderar completamente como ele foi pensando fora delas e, também, o que poderíamos denominar de dimensão transcendental do encontro (GOLDMAN, 2017, p. 12).

Para o autor, o uso do termo “contra” toma o sentido de “uma afirmação das multiplicidades” (GOLDMAN, 2017, p. 25), ou seja, a contramestiçagem propõe pensar outros encontros não tendo por base a cultura branca. Cecília Campello do Amaral Mello (2003), ao realizar uma pesquisa junto a um movimento de artistas denominado Arte Manha, que se define como afro-indígena, trouxe exemplos de como esse processo acontece. A autora conclui que ser afro-indígena está para além de uma identificação de cor ou traços fenotípicos, mas é uma condição de encontrar-se com o ser, que envolve a cultura, os antepassados e uma maneira de ser e estar no mundo reconhecendo tais influências em sua formação (MELLO, 2014). Para ela, “o conceito de afroindígena seria, portanto, da ordem do devir, daquilo que se torna, do que se transforma em outra coisa diferente do que se era” (MELLO, 2014, p. 227). Assim, considerar duas raízes de ascendência revela uma tentativa de resistência e manutenção dos próprios valores e modos de existência.

A contramestiçagem representa um conceito que leva a pensar para além da lógica das três raças fundadoras da sociedade brasileira que tem o branco como referência, mas permite pensar a partir de relações históricas não conhecidas e pouco estudadas entre povos tidos como minorias ou excluídos, a saber indígenas e negros – justamente a relação que o professor Caboclo Marcelino faz notória. A perspectiva elucidada pelo participante conduz a pensar uma relação de contramestiçagem afro-indígena e não mestiça no sentido de associar-se ao branco, figura a quem o termo está sempre relacionado. O que o professor enaltece são as relações das culturas negra e indígena que o constituem em suas memórias e forma de ser.

Chama a atenção a descrição de um professor e uma professora sobre a multirracialidade na família enquanto fator que contribuiu para suas formações pessoal e profissional e como responsável por apresentarem facilidade/naturalidade em vivenciar a diversidade no espaço escolar:

“No contexto familiar e afetivo, a vivência sempre se apresentou de forma bem orgânica, se baseando no convívio direto com pessoas dos mais diferentes tipos e modos de ser, nunca me atentei em realizar um pré-julgamento baseados em aspectos fenotípicos, culturais, econômicos ou qualquer outro que sirva de parâmetro para o estabelecimento de uma cultura de enquadramento/segregação como se apresenta ao longo da nossa evolução enquanto sociedade [...] Não vivenciei muitas ocorrências de atos ou atitudes que no seio familiar, ou dos colegas de infância, ou já da vida adulta se evidenciasse como uma conduta racista, ou preconceituosa em relação à cor muito disso se deve acho eu, ao fato de pertencer a uma família multirracial aonde conviviam brancos, pardos, negros, indígenas em suas mais diversas apresentações” (Professor Caboclo Marcelino, Carta Pedagógica 2, 2022).

“Eu sempre trabalhei com muita naturalidade na minha vida essa questão racial, até pela questão da miscigenação na própria família e assim como te falei, minha melhor amiga na infância era negra, então eu nunca enxerguei o outro com assim ser diferente por uma questão de pigmentação de pele, a diferença estava em, no tratar, na maneira da abordagem da pessoa, de um para com o outro, eu sempre valorizei muito essa questão, sempre” (Professora Conceição Lopes, Encontro 2, on-line, 2022).

Ambas as narrativas fazem questionar o quanto a convivência em famílias multirraciais de fato pode contribuir para uma vivência na qual problemas de ordem da aceitação racial não existam. O professor e a professora enfatizam esse fator como preponderante para que tenham se constituído como pessoas que lidam bem com as diferenças raciais, mas isso é regra ou exceção? Afinal, a mistura de raças na família é um fator que promove um bom relacionamento com a diferença racial? A esse respeito Eliane Cavaleiro (2021), importantíssima pesquisadora e estudiosa das relações raciais na escola, tece uma discussão, mostrando situações de relações familiares onde crianças com pele mais clara, com características mais próximas do ideal branco, são mais bem tratadas diante de irmãos e irmãs com pele mais escura. Mostra também que a família pode apresentar formas distintas de silenciamento racial, gerando consequências desde a infância, como a dificuldade em se reconhecer como negro/a e de identificar situações de racismo, as considerando muitas vezes como brincadeiras.

Por outro lado, algumas famílias reconhecem desde cedo a importância de trabalhar o reconhecimento e a autoestima das crianças. Lia Vainer Schucman e Mônica Mendes Gonçalves (2017) abordam o racismo enfrentado por pessoas negras fruto de casamentos interraciais, demonstrando que o ideal branco é supervalorizado, provocando a negação da identidade racial negra, causando consequências desde a infância até a vida adulta. Nessa perspectiva, importa questionar: as relações de convivência estariam preservadas do racismo pelos laços afetivos? Numa sociedade marcada pela desigualdade e pela exclusão racial, as relações étnico-raciais ainda se estabelecem a partir dos parâmetros da democracia racial, inclusive na escola?

A professora Nivalda Tupinambá, ao se autodeclarar branca, explica que há uma relação forte entre a discussão racial e sua experiência pessoal:

“Sou casada com um homem negro e mãe de duas filhas afrodescendentes, haja vista que sou branca. Minhas filhas se identificam pela cor que têm, assumem os cabelos cacheados e amam ser assim. Pois sempre procuramos trazer para a discussão familiar a autoafirmação de sua identidade. Mas nem sempre na escola as discussões foram favoráveis. A mais velha passou por situações de bullying por causa dos cabelos crespos quando ainda estava nas séries iniciais que geraram alguns problemas psicológicos e tempos depois é que foram se resolvendo. Hoje se formou em Direito e seu trabalho de conclusão de curso foi sobre a comunidade carcerária, que na sua maioria são negros e as diversas razões que os levaram à prisão. Fez um belo trabalho onde obteve a pontuação máxima” (Professora Nivalda Tupinambá, Carta Pedagógica 1, 2022).

Ao falar de sua família a professora destaca a autoafirmação da identidade como fundamental, na escola não se prioriza o assunto. O relacionamento interracial é um fator importante para a participante, mostrando que sua relação familiar a ajuda a perceber situações de preconceito/racismo entre os/as estudantes, contra o que procura sempre intervir. Em sua fala, relata a situação vivenciada por sua filha e que não pode ser desprezada, pois aponta para o fato de sofrimentos psicológicos ocasionados por expressão

de racismo, mas traduzidos como bullying. Essa é uma realidade ainda comum, em que “o racismo ainda é alimentado nas escolas, muitas vezes mascarado e que insiste, nos campos discursivos, em ser confundido entre as diferentes formas de discriminação, generalizando-as como *bullying*” (PASSOS, 2019, p. 27). Esse contexto, em reflexão crítica de Almerison Cerqueira Passos, precisa ser considerado, pois o racismo é um tipo de violência, mas que precisa ser reconhecido como tal, afinal, não é uma violência qualquer, está atrelada a uma ideia que prevalece na sociedade, a de tratar as pessoas como pertencentes a raças superiores e inferiores, sendo suas características físicas determinantes para o tratamento que lhes dispensam.

Nesse sentido, minimizado enquanto bullying, “permite que o racismo seja invisibilizado e generalizado a uma espécie de brincadeira de mau gosto entre crianças e adolescentes. Nesse aspecto o racismo perde, portanto, com o advento do *bullying*, o seu caráter criminal” (PASSOS, 2019, p. 28). Por isso a escola precisa apropriar-se da discussão racial, a fim de identificar, reconhecer e combater o racismo ainda presente, pois ao ser ignorado, causa graves problemas à vida de sujeitos/as, atingindo sua autoestima e seu posicionamento no mundo. A professora Maria Felipa, única participante da pesquisa que se autodeclara mulher negra, assume sua identidade racial negra e aponta como essa constituição se delineou, influenciando sua infância, adolescência e fase adulta:

“Como mulher, filha, esposa, profissional e Mulher Preta, as questões raciais sempre estiveram presentes na minha vida pessoal desde a infância, com o lidar com os cabelos crespos que deveriam estar sempre arrumados e acomodados que servia de brincadeiras inconvenientes por parte dos irmãos que eram em número de sete. As lembranças são poucas, vão se apagando da memória, mas me vem a lembrança de uma vizinha que vendia confeções para minha mãe e de um comentário sobre as características físicas de minha irmã e eu: suas meninas tem feições fina, você tem barriga limpa. Na infância e adolescência preconceito e racismo, eram vistos de outra forma. Os apelidos eram considerados como brincadeiras tanto na escola como em casa, e se resolvia com brigas entre irmãos e vizinhos, castigo por parte dos pais e professores. Parecia uma coisa comum, ser chamada de preta, ou escolher só as brancas e bonitas para entregar presentes aos professores e autoridades, ser rainha do milho, dividir pelotão em desfile da primavera e 7 de setembro, até nas brincadeiras com os vizinhos. Tinha a brincadeira de desfile de miss e sempre quem os meninos escolhiam eram as brancas e bonitas. E por isso se tinham brigas, xingamentos. Até hoje, a situação é outra, mas se observa ainda essas preferências. Talvez essas questões estejam inconscientemente presentes e se manifestem de alguma forma em mim, como às vezes me sinto do nada, constrangida diante de algumas situações, retraída, como se fosse algo interno mesmo, só a psicologia para explicar. Como exemplo, às vezes quero entrar em determinado ambiente, mas não vou porque sei que os olhares vão ser diferentes, o atendimento... Outro dia estava numa festa e no meio do salão de festa o organizador se dirigiu a mim e perguntou, pela pulseira de identificação. Eu disse: Quebrou e deixei na mesa. E ele. Vamos lá. Chegando disse: É realmente recolhi uma pulseira daqui, e me colocou outra. Essa semana comentando com o meu marido, disse que foi algo desnecessário e observei que tinha muitas pessoas sem identificação, teve convidados que nem colocaram. Era o momento de me retratar mais deixei pra lá” (Professora Maria Felipa, Carta Pedagógica 1, 2022; grifos nossos).

A identificação racial e sua constituição relatadas nas experiências de vida da professora destacam como o quesito cor/raça está presente e influencia as atitudes cotidianas, podendo reverberar em efeitos psicológicos do racismo na conformação da subjetividade de pessoas negras³. Kabengele Munanga (2016) compara essa relação com o que se vê ao observar um iceberg, pois assim como os efeitos do racismo, há uma estrutura que não é visível; são vistas as ações discriminatórias manifestas nos comportamentos individuais e em sociedade, contudo há a parte não visível, à qual “correspondem, metaforicamente, os preconceitos não manifestos, presentes invisivelmente na cabeça dos indivíduos, e as consequências dos efeitos da discriminação na estrutura psíquica das pessoas” (MUNANGA, 2016, p. 11). Esses efeitos invisíveis foram muito trabalhados por Frantz Fanon (2008) em sua obra *Pele negra, máscaras brancas*, comprovando o quanto a insistente superioridade do mundo branco provoca a inferiorização da pessoa negra e a consequente negação racial, quase inconscientemente.

Para Aníbal Quijano, “a ‘cor’ da pele foi definida como marca ‘racial’ diferencial mais significativa, por ser mais visível, entre os dominantes/superiores ou ‘europeus’, de um lado, e o conjunto dos dominados/inferiores ‘não-europeus’, do outro” (QUIJANO, 2009, p. 107). Nesse sentido, ainda hoje a cor se mantém como elemento que serve para segregar sujeitos/as, definindo bons/boas e maus/más, belos/as e feios/as, dignos/as e indignos/as. A maneira como o assunto é tratado desde a infância certamente produz impactos nas várias fases da vida, afinal quando a discriminação é considerada brincadeira ou atitude que não precisa ser discutida, se normaliza a ideia de que as coisas são como são, e tão somente cabe ao/a sujeito/a adequar-se à essa ‘lógica’, seguindo em frente. Aqui se vê denotada a colonialidade do ser que opera fixando identidades e subjugando negros/as, fazendo-os/as enxergarem-se conforme as lentes dominantes, nas quais lhes são sempre reservadas a inferioridade. Por isso a necessidade de alterar a perspectiva e construir novos olhares a partir da decolonialidade, que propicia a retomada e a valorização da existência daqueles/as que foram e são constantemente estigmatizados/as.

Adilson Moreira (2019) reflete, a partir de Luvell Anderson, uma realidade comum no Brasil, utilizada como meio de perpetuação do racismo e que provoca muitos males nas populações minoritárias, em especial negros e negras: o humor racista, que “satisfaz a necessidade de diferenciação que pessoas brancas sentem em relação a indivíduos considerados inferiores e também cria um sentimento de solidariedade entre os membros desse grupo” (MOREIRA, 2019, p. 49). O autor aborda resumidamente alguns pontos que ajudam a compreender como essa estratégia racista constrói a noção de sujeitos/as inferiorizados/as:

Primeiro, está baseado em mensagens que reproduzem a concepção de que membros de certos grupos possuem defeitos morais, motivo pelo qual sempre estão envolvidos em situações ridículas. Segundo ele reproduz estereótipos negativos sobre membros de grupos minoritários, o que reforça a percepção social de seus supostos defeitos morais inatos. Embora nem todo humor que representa grupos raciais seja racista, há aqueles que são nocivos porque propagam imagens negativas

de minorias raciais. Terceiro, esse tipo de humor causa danos psicológicos e sociais às suas vítimas. Elas se sentem moralmente degradadas por causa de piadas racistas, além de sofrerem danos materiais em função da percepção negativa que as pessoas têm delas. Quarto, sua natureza está relacionada ao contexto cultural no qual sua produção ocorre. Quinto, o humor racista tem um caráter estratégico: ele existe para perpetuar os estereótipos responsáveis pela marginalização moral e material de minorias raciais. Ele tem sido utilizado como meio de legitimação social. Sexto, o humor racista também garante satisfação psicológica, especialmente para membros do grupo racial dominante (MOREIRA, 2019, p. 54).

Essas experiências não morrem no interior das pessoas, elas continuam gerando ações, mesmo que de aceitação de uma suposta condição de inferioridade, cristalizada ao longo do tempo, o que reflete a persistente ação da colonialidade do ser na vida dos/das sujeitos/as.

Diante das vivências de racismo, a professora Maria Felipa declara: “Mas sobrevivi, e sobrevivo...” (Carta Pedagógica 1, 2022). Sua fala reflete a experiência na condição de mulher, professora negra que precisa resistir numa sociedade cujas estruturas têm seu assento no racismo, mas que em muitas situações não consegue reagir de imediato. A professora também declara:

“Eu acho que até sofri [preconceito] porque tem coisas que apagam da memória da gente, mas às vezes a gente tem ações hoje em dia que foi reflexo daquilo que a gente esqueceu do passado. Algumas ações assim de constrangimento que eu deixo de fazer porque eu acho que minha cor impede de eu não fazer, eu acho que alguma coisa que eu sofri lá só que eu não me lembro” (Professora Maria Felipa, Encontro 2, 2022).

As narrativas da professora Maria Felipa conduzem a uma percepção crítica de sua condição racial. Esse reconhecimento é carregado de lembranças que se relacionam a exclusão, inferiorização e que atingem diretamente a maneira como se posiciona no mundo. Ainda que o colonialismo tenha chegado ao fim, a colonialidade se mantém e faz parte da constituição dos/as sujeitos/as racializados/as, de modo que o sentimento de subalternidade permanece, diante do que conhece, do que deve seguir e até mesmo de como agir (QUIJANO, 2009). As leituras que a professora consegue realizar hoje influenciam o cotidiano de suas práticas pedagógicas, gerando inquietudes diante de situações nas quais percebe o racismo, haja vista que ainda são muito atuais e ocorrem cotidianamente na vida dos/das estudantes, marcando-os/as silenciosa e constantemente.

A professora Conceição Lopes, assim se declara: “Minha cor de pele é branca ‘segundo os padrões’, meu sangue vermelho, meu coração multicolor, minha raça única = Humana” (Carta Pedagógica 2, 2022). Ao se autodeclarar branca, enfatiza em suas narrativas o fato de lidar bem com as diferenças, desde a infância, o que sempre a acompanhou nas relações sociais e no campo profissional. Nesse sentido, identifica sua raça como “humana”, a fim de deixar evidente que ter a cor branca não a coloca num lugar de superioridade ou inferioridade em relação a qualquer outro grupo racial. Porém, tal

argumento precisa ser analisado de maneira cuidadosa, porque discutir raça é trazer à tona o caráter segregacionista e desigual da sociedade em que vivemos e na qual estabelecemos relações diversas, sendo a raça um critério marcante.

É preciso pensar que se considerarmos apenas a raça como “humana” e desconsiderarmos o sentido social e político que esse termo possui pode-se construir o argumento equivocado de que o racismo então, não existe, contribuindo para que ele se perpetue. Como afirma Nilma Lino Gomes: “Raça é ainda o termo que consegue dar a dimensão mais próxima da verdadeira discriminação contra os negros, do que é o racismo que afeta as pessoas negras na nossa sociedade” (GOMES, 2005, p. 45). Portanto, o discurso da raça como humana pode ser a armadilha que nega a existência de raça e, portanto, de racismo. O uso de tal expressão demonstra uma falsa ideia de igualdade e impede um pensar crítico sobre as consequências do racismo.

Em se tratando do cotidiano das práticas pedagógicas é importante um trabalho que se distancie de generalizações, para que não conduzam à negação de origem/raça/cor entre os/as estudantes. Essa mudança é fundamental e pode constituir um campo fértil para a decolonização do saber e do ser, por meio da abertura para a pluralidade, onde cada um possa reconhecer-se pelo que é, e não de acordo com modelos pré-determinados. A esse respeito, refletem Maria Helena de Lima Aood, Waldir Ferreira Abreu e Alder de Sousa Dias, ressaltando que não se pode esquecer que “Por séculos se oprime, se usurpa e se tenta invisibilizar parte da humanidade” (AOOD, ABREU & DIAS, 2021, p. 171). Reafirmar o reconhecimento identitário dos/das estudantes é um exercício de resistência às colonialidades que tentam constantemente reafirmar um modelo único de pensar, ser e viver.

O modelo de poder dominante europeu utilizou, ao longo da história, diversas estratégias para se perpetuar e fazer com que pessoas não europeias desejassem viver sob seus padrões, como forma de sentirem-se superiores. Para isso, promoveram a si próprios/as, sua cultura, seus conhecimentos e “também concluíram que eram naturalmente (isto é, racialmente) superiores a todos os demais, já que tinham conquistado a todos e lhes tinham imposto seu domínio” (QUIJANO, 2005, p. 116). Promoveram, assim, a manutenção de um status a ser desejado, e essa lógica precisa ser alterada, para que os/as sujeitados/as historicamente consigam se perceber e enxergar a partir de outras lentes, resgatando sua identidade.

As ausências na formação

A formação docente é de essencial importância para a ampliação das discussões étnico-raciais na escola, inclusive para repensar e conseguir reconhecer-se

identitariamente. A esse respeito, os/as participantes declaram ter vivenciado uma realidade de silenciamento:

“Durante as minhas formações acadêmicas, a questão étnico-racial nunca teve uma importância que gerasse uma discussão no ambiente acadêmico e com relação a negros e os indígenas, sempre foi questões ligadas ao processo de escravidão e quase nunca sua contribuição para a formação étnica e o seu legado para a evolução do povo brasileiro e sim só a questão da miscigenação. A academia só estava interessada na história europeia e sua importância na história do Brasil” (Professor Gregório Luís, Carta Pedagógica 3, 2022).

A professora Maria Felipa declara: “Na minha formação de Magistério e na Faculdade, as questões raciais não tiveram presença nem como conteúdo, nem tema de discussão, não eram evidenciados” (Carta pedagógica 1, 2022). E a professora Nivalda Tupinambá acrescenta: “Na minha formação acadêmica, falava-se sobre estudos africanos, dando ênfase às questões históricas sobre racismo, mas não dava o mesmo enfoque como é tratado atualmente, como violência social, mesmo porque a legislação foi sendo alterada em anos depois” (Carta pedagógica 1, 2022). No que diz respeito à formação inicial, percebe-se a ausência de debates ou tratamento da abordagem racial como um suporte para fomentar as práticas pedagógicas. A professora Nivalda Tupinambá destaca que a ausência da temática em sua formação pode ter ligação com a falta de uma legislação durante o período em que foi estudante no ensino superior, contudo, na atualidade, mesmo com avanços no sentido legal, um enorme silenciamento ainda permanece na formação inicial de professores/as.

O professor Gregório Luís mostra o quanto, em sua formação, a pessoa negra era vista como inferiorizada, não havendo destaque para o desenvolvimento de uma visão positiva da história da população negra; ao contrário, as histórias negras não eram conhecidas, a formação era restrita à história hegemônica, europeia. Esse silenciamento observado reflete de forma evidente a ação das colonialidades do poder, do saber e do ser na formação docente. Luiz Fernandes de Oliveira e Vera Maria Candau demonstram em seu estudo que, intencionalmente, “a história dos negros no Brasil foi invisibilizada na perspectiva da construção de uma nacionalidade em bases eurocêntricas” (OLIVEIRA & CANDAU, 2010, p. 36). Vê-se a expressão da colonialidade do poder com a instituição autoritária de saberes, consequentemente, a colonialidade do saber, com forte marca do eurocentrismo, e a colonialidade do ser, haja vista que os silenciamentos ao longo do tempo provocam marcas na constituição dos/das sujeitos/as. Com o tempo, o professor Gregório interessou-se em aprofundar conhecimentos sobre a resistência negra no Brasil e cursou uma especialização em História e Cultura Afro-Brasileira, pesquisando religiões de matriz africana.

Uma das professoras, reconhecendo também esse silenciamento, afirma que suas experiências a conduziram a um percurso de busca em sua formação: “As questões étnico-raciais sempre me inquietaram levando-me a refletir e aprofundar no tema [...] Ciente disso participei como ouvinte, e cursista em vários encontros” (Professora Conceição

Lopes, Carta Pedagógica 2, 2022). Diante da inquietação que o tema provocava, ela buscou compreender as relações raciais para construir suas práticas pedagógicas, participando de diversos eventos, como encontros, seminários e palestras. Essa ação representa um movimento de decolonialidade do saber, ou seja, a busca por conhecer outros mundos que ajudem a chegar em novos conhecimentos negados e/ou silenciados na formação, representa a ação de questionar as bases eurocêntricas estabelecidas.

A formação dos/das professores/as exerce um papel fundamental na construção de suas práticas pedagógicas, de maneira que temas silenciados provocam enorme prejuízo ao desenvolvimento de uma educação que trate das diferenças com êxito. Isso ocorre porque em experiências de formação o/a professor/a pode ampliar o seu olhar para possibilidades outras de conceber o mundo, o que muitas vezes lhes foi negado na formação inicial. Logicamente não se trata de qualquer formação, mas de movimentos que propiciem a decolonização dos saberes, afinal, “[...] decolonizar a formação de professores implica necessariamente em se desprender das lógicas unívocas do paradigma moderno-colonial, que reproduzem apenas o mesmo padrão de poder e os mesmos modos de ser e saber, em geral em consonância a perspectiva euro-norte-americana” (AOOD, ABREU & DIAS, 2021, p. 162). Os caminhos da formação vão constituindo o ser professor/a – quanto menos discutidas são as temáticas étnico-raciais, maiores são as chances de perpetuação do racismo no ambiente escolar, que usa uma de suas estratégias mestras: o silêncio.

Esse silenciamento age a favor da violência, impedindo a transformação no cenário do racismo a partir da educação. E mais, ele provoca um extermínio de histórias, vidas e possibilidades. A estratégia de promover a eliminação da participação negra na construção positiva deste país, é antiga, a intenção sempre foi perpetuar visões depreciativas e inferiorizar ao máximo esse grupo racial. Antônio Flávio Moreira e Vera Maria Candau afirmam que “a nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do ‘outro’ ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade. Os processos de negação do ‘outro’ também se dão no plano das representações e no imaginário social” (MOREIRA & CANDAU, 2020, p.17). A partir desse quadro percebe-se que a ausência de uma formação racial crítica é um dos fatores a perpetuar o racismo estrutural. Por isso, é urgente uma formação outra que conduza a pensar os processos históricos reais que promoveram eliminações violentas a determinados grupos.

Mudanças reais podem acontecer a partir do reconhecimento e enfrentamento dessa realidade, daí a importância de momentos para educadores e educadoras perceberem essa conjuntura e a enfrentarem, visando a transformação. Tal constatação elucida alguns questionamentos apresentados pela intelectual Eliane Cavalleiro, quando reflete sobre os processos de exclusão no espaço escolar: “Em que medida a escola está preparada para lidar com a questão étnica? A escola está formando ou conformando os indivíduos a uma realidade já estabelecida, não possibilitando, assim, a alteração dessa realidade?”

(CAVALLEIRO, 2021, p. 35). Tentar responder as questões trazidas por essa importante intelectual das relações étnico-raciais na escola é um exercício fundamental para ampliar a compreensão das relações raciais no espaço escolar e perceber os limites, potencialidades e retrocessos que ocorrem. A promoção dessas reflexões compõe um primeiro passo na luta pelo enfrentamento ao racismo no espaço escolar. Para reconhecer o racismo é imprescindível sair do campo do implícito, velado, para que todos/as saibam reconhecê-lo e sintam o incômodo que gera, percebam o sofrimento que causa diariamente.

Corpos docentes negros na escola: entre o dito e o silenciado

Promover momentos de diálogo com os/as docentes sobre as questões étnico-raciais e sua relação na escola possibilitou um movimento de analisar criticamente sua condição nesse espaço. A professora Maria Felipa relatou algumas situações em que percebe o desafio que é ser mulher negra, professora, bem-sucedida. Em certa ocasião, a aquisição de um carro novo causou comentários entre alguns/umas estudantes, que a viram chegar acompanhada por uma colega de trabalho, branca – isso gerou dúvidas sobre a quem pertencia o carro. Ou ainda: *“O aluno perguntou: e a senhora é rica? Eu disse não. Um outro aluno que estava perto disse: eu acho que esse carro da professora é alugado”* (Professora Maria Felipa, Encontro 1, 2022). O espanto também reverberou entre colegas professoras/as: *“Vi diante dos meus colegas quando eu comprei o carro, ‘Ê tá de carro, tá rica hein?’ Todo mundo aqui tem carro e ninguém nunca falou isso. Parece que eu ganho igual a todo mundo, mas eu não posso ter um carro”* (Professora Maria Felipa, Encontro 1, 2022).

Por meio dos relatos acima é possível perceber o quanto as colonialidades estão arraigadas na sociedade, definindo no campo subjetivo os papéis sociais; seus efeitos reverberam entre os/as estudantes e colegas de trabalho. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva reflete esse contexto ao afirmar que “a cor da pele não branca como a dos europeus, ao lado de outras diferenças físicas foram e continuam sendo utilizadas como critérios para julgar quem seria superior, ou não” (SILVA, 2019, p. 15). Percebe-se nas situações narradas a presença das colonialidades do poder e do ser definindo o lugar social que cada um/uma deve ocupar, com base numa divisão que é racial – e ter carro novo, nessa lógica, não é coisa para pessoas negras, muito menos para a mulher negra.

Como afirma Quijano (2005) os papéis sociais são definidos denotando quem deve ter acesso aos bens e espaços sociais/materiais e quem deve sempre estar no lugar da não-conquista, não-existência. É a colonialidade do poder demarcando a colonialidade do ser, definindo o lugar que as pessoas devem ocupar na sociedade. Nessa perspectiva, a pesquisadora Marinalva Veras Medeiros e o pesquisador Waldir Ferreira Abreu reforçam em suas análises que os enlaces das colonialidades, as consequências e os males que provocam não estão distantes, ao contrário, permanecem “no cotidiano da vida das

peças, na concepção de mundo, no pensamento individual e coletivo de cada um” (MEDEIROS & ABREU, 2021, p. 105).

O relato da professora sintetiza ainda que o racismo é estrutural (ALMEIDA, 2020) e permeia o imaginário da população, inclusive na escola, entre estudantes e professores/as. Essa é uma realidade sobre a qual não se fala no ambiente escolar, mas não quer dizer que não aconteça; reflete o racismo evidenciando que, no imaginário social, há lugares que são tomados como determinados para pessoas negras e brancas, como apontou Lélia Gonzalez e Carlos Alfredo Hasenbalg (1982). As dores provocadas pelo racismo estão presentes, marcando a vida dos/das sujeitos/as, repercutindo em seu fazer e conduzindo suas escolhas. Nesse contexto, questionamentos podem conduzir a tomadas de decisão: agir para mudar a lógica? Continuar silenciando? Criar estratégias para o enfrentamento? Não obstante, quando se iniciam diálogos nesse sentido, é comum que a situação seja negada, e colocada como ‘coisas da sua cabeça’ ou como se a própria pessoa estivesse se inferiorizando. Esses são efeitos que o silenciamento provoca, perpetuando uma realidade de exclusão, desigualdade, segregação e baixa autoestima.

Um dos participantes argumentou que lhe chama a atenção e influencia diretamente suas reflexões a percepção da falta de representatividade negra nos espaços mais privilegiados, assim como em seu percurso acadêmico e profissional. Ele demarcou a ausência de professores/as negros na instituição escolar e a condição de pobreza dos/das estudantes negros/as:

“Na minha formação profissional as questões raciais estiveram e estão presentes. No meu local de trabalho, a maioria dos negros tem profissões subalternas, não como professores e sim como serviços gerais e nas salas de aula, geralmente os alunos negros são os mais pobres, já na formação profissional, como aluno no ensino médio e superior a presença de negros foi sempre pequena” (Professor Gregório Luís, Carta Pedagógica 1, 2022).

Aqui, mais uma vez é perceptível a colonialidade do poder, que segrega e conduz a definição de papéis sociais – e mais, a colonialidade do ser, que conforma sujeitos/as à posição de inferioridade. As pesquisadoras Zelma Madeira e Daiane Gomes (2018) afirmam que a sociedade brasileira se estrutura na desigualdade racial que estabelece a desigualdade social, fazendo com que as pessoas negras sejam vítimas de enormes disparidades. A observação do professor confirma essa realidade desigual, que envolve a baixa representatividade negra nos cargos que exigem maior escolaridade e a relação entre a raça e a baixa condição socioeconômica. Assim, “por motivos coloniais, a população negra tem encontrado dificuldade em ampliar seu nível de escolaridade, e, quando assim o faz, não tem se traduzido em melhor qualificação no mercado de trabalho” (MADEIRA & GOMES, 2018, p. 472). Dessa forma o racismo se constitui como elemento que define os papéis sociais e perpetua desigualdades, por isso “a emancipação da população negra

pressupõe mais do que a dimensão estritamente econômica; ela envolve dimensões culturais, políticas e de valores profundas” (MADEIRA & GOMES, 2018, p. 477).

Tal realidade evidencia o quanto o imaginário social está profundamente imbricado nas questões raciais, e não se pode esquecer que, nesse contexto, as colonialidades exercem um papel decisivo, definindo os lugares sociais com base na raça e agravando o quadro de desigualdades. É necessário que, a partir da educação, possam ser criados mecanismos para romper a visão essencialista e universal que apregoa um cenário de exclusão, onde é demarcada uma superioridade branca, tornando os/as estudantes da escola pública, majoritariamente negros/as e pertencentes à classe popular, inferiorizados/as em suas relações raciais e sociais. A construção desse percurso, com vistas a alterar rotas impostas pelo racismo, precisa considerar as experiências docentes, dialogar e promover debates, momentos de acolhimento e reflexões, visto que são instrumentos essenciais para transformação na educação.

Considerações finais

Neste artigo objetivamos considerar as relações raciais vivenciadas por docentes e como elas promovem implicações em suas práticas pedagógicas. Compreendemos que não se pode separar a prática profissional das experiências pessoais/sociais. O/A professor/a e a escola se inserem num contexto racista, e não há como pensar na realidade docente na escola sem considerar o que vive e vê fora dela.

A partir da análise das experiências de vida aqui refletidas foi possível perceber que pensar na construção de uma educação antirracista não pode desconsiderar as tramas raciais que envolvem a vida dos/das professores/as, profissionais que se encontram na linha de frente de enfrentamentos. Os enlaces do racismo nas suas trajetórias são fundamentais para iniciar reflexões necessárias de rompimentos, seja de processos de reconhecimento ou negação. Nesse contexto, importa considerar o/a professor/a como um ser político, com vivências raciais que o/a constituem, afinal são sujeitos/as imbricados/as na realidade racial, e considerar suas experiências torna-se um passo fundamental para (re)pensar as relações raciais que se estabelecem no espaço escolar.

Recebido em: 15/08/2025; Aprovado em: 24/03/2026.

Notas

- 1 Para identificar os/as professores/as participantes foram utilizados nomes de personagens negros/as e indígenas que tiveram importância invisibilizada na história da Bahia, também como meio de lhes dar notoriedade.

- 2 Não foi sinalizado aos/às participantes nenhum parâmetro de autodeclaração racial, ficando livres para se apresentarem no contexto racial como preferissem.
- 3 Os efeitos psicológicos do racismo correspondem a um campo de estudos explorado por alguns/umas autores/as no Brasil, a exemplo de Isildinha Baptista Nogueira, na obra *A cor do inconsciente – significações do corpo negro* (2021); destacamos também a obra organizada por Iray Carone e Maria Aparecida Silva Bento, *Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil* (2016).

Referências

ALMEIDA, Silvio. *Racismo estrutural*. São Paulo: Jandaíra, 2020. 264 p.

AOOD, Maria Helena de Lima; ABREU, Waldir Ferreira & DIAS, Alder de Sousa. Decolonizar a formação de professores na Amazônia: uma possível agenda de trabalho. In: ABREU, Waldir Ferreira & OLIVEIRA, Damião Bezerra (Orgs.). *Pedagogias decoloniais, decolonialidade e práticas formativas na Amazônia*. Curitiba: CRV, 2021. p. 161-174.

CARONE, Iray & BENTO, Maria Aparecida Silva. *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2016.

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

FANON, Frantz. *Pele Negra, Máscaras Brancas*. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

GOLDMAN, Marcio. Contradiscursos afroindígenas sobre mistura, sincretismo e mestiçagem Estudos Etnográficos. *Revista de Antropologia da UFSCAR*, v. 9, n. 2, p. 11-28, 2017.

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: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-62.

GONZALEZ, Lélia & HASENBALG, Carlos Alfredo. *Lugar de negro*. São Paulo: Marco Zero, 1982.

GROSFOGUEL, Ramón. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ecidentalizada. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson & GROSFOGUEL, Ramón. *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. 2 ed. 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 55-77.

MADEIRA, Zelma & GOMES, Daiane Daine de Oliveira. Persistentes desigualdades raciais e resistências negras no Brasil contemporâneo. *Serviço Social & Sociedade*, n. 133, p. 463-479, set./dez. 2018.

MEDEIROS, Marinalva Veras & ABREU, Waldir Ferreira. Pedagogia decolonial e formação docente: perspectivas emancipadoras a partir da ótica de uma didática decolonial. In: ABREU, Waldir Ferreira & OLIVEIRA, Damião Bezerra (Orgs.). *Pedagogias decoloniais, decolonialidade e práticas formativas na Amazônia*. Curitiba: CRV, 2021. p. 103-119.

MELLO, Cecília Campello do Amaral. *Obras de arte e conceitos: cultura e antropologia do ponto de vista de um grupo afro-indígena do sul da Bahia*. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social – PPGAS. Museu Nacional, UFRJ, 2003.

MELLO, Cecília Campello do Amaral. Devir-afroindígena: “então vamos fazer o que a gente é”. *Cadernos de Campo* (São Paulo-1991), v. 23, n. 23, p. 223-239, 2014.

MOREIRA, Adilson. *Racismo recreativo*. Coord. Djamila Ribeiro. São Paulo: Pólen, 2019.

MOREIRA, Antônio Flávio & CANDAU, Vera Maria (Orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 10. ed. 7. reimp. Petrópolis: Vozes, 2020.

MUNANGA, Kabengele. Prefácio. In: CARONE, Iray & BENTO, Maria Aparecida Silva. *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2016. p. 11-14.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

NOGUEIRA, Isildinha Baptista. *A cor do inconsciente: significações do corpo negro*. São Paulo: Perspectiva, 2021.

OCAÑA, Alexander Ortiz & LÓPEZ, María Isabel Arias. Hacer decolonial: desobedecer a la metodología de investigación. *Hallazgos*, v. 16, n. 31, p. 147-166, 2019.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de & CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em revista*, v. 26, n. 01, p. 15-40, 2010.

PASSOS, Almerison Cerqueira. O bullying escolar no Brasil: Reflexões gendradas e a emergência de olhares interseccionais. *Revista Brasileira de Estudos da Homocultura*, v. 2, n. 5, 2019.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; FERREIRA, Cláudia Roberta & FERNANDES, Carla Helena. Narrativa pedagógica e memoriais de formação: escrita dos profissionais da educação. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 26, p. 11, 2011. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24216>. Acesso em: 4 ago. 2025.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa & MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Rio de Janeiro: CES, 2009.

SCHUCMAN, Lia Vainer & GONÇALVES, Mônica Mendes. Racismo na família e a construção da negritude: embates e limites entre a degradação e a positivação na constituição do sujeito. *Odeere*, v. 2, n. 4, p. 61-83, 2017.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Como educar-se/educar num mundo de crescentes desigualdades? (How do I educate myself/and how to educate in a world of growing inequality?). *Crítica Educativa*, v. 5, n. 1, p. 10-20, 2019.

Narrativas africanas em uma escola quilombola: *análise metodológica a partir dos contos O Boi Blimundo e Quanto custa um escravo?*

African narratives in a quilombola school:
a methodological analysis based on the tales O Boi Blimundo and Quanto custa um escravo?

Narrativas africanas en una escuela quilombola:
análisis metodológico de los cuentos El buey Blimundo y ¿Cuánto cuesta un esclavo?

 **ANA PAULA DA CUNHA GÓES***

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Osório – RS, Brasil.

 **MARIA CRISTINA SCHEFER****

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Osório – RS, Brasil.

RESUMO: Este artigo apresenta parte de pesquisa de mestrado sobre literatura oral africana e afrodiaspórica em escola quilombola no Rio Grande do Sul, numa turma do 4.º ano do Ensino Fundamental, com registros das interações das crianças com narrativas orais do livro *A África recontada para crianças*, de Avani Souza Silva (especificamente os contos *O Boi Blimundo* e *Quanto custa um escravo?*). A análise teórica fundamentou-se em Chabal, Derive, Finnegan, Leite e Martins, permitindo compreender a natureza da oralidade africana e seus processos de transculturação. Os dados revelaram barreiras institucionais e subjetivas quanto a história, cultura da população negra e implementação da Lei n.º 10.639/2003, mesmo após duas décadas de sua promulgação. A receptividade dos textos pelas crianças negras e não negras revelou

* Licenciada em Pedagogia e mestra em Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Atua na interface entre educação antirracista, direitos humanos e políticas públicas. *E-mail:* <ana-goes@uergs.edu.br>.

** Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação PPGED-MP e DP na Uergs. Coordenadora da Linha III- Direitos Humanos Educação e Tecnologias. Líder do Grupo de Pesquisa: Educação Étnico- Racial e Direitos Humanos. Membro da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos - Seção RS. *E-mail:* <maria-cristina@uergs.edu.br>.

o potencial dessa expressão artística para o fortalecimento étnico-racial do povo do quilombo e para a construção de um currículo intercultural no espaço escolar.

Palavras-chave: Educação Básica. Lei n.º 10.639/2003. Literatura Oral Africana. Oratura. Oralitura.

ABSTRACT: This article presents part of a master's thesis on African and Afro-diasporic oral literature in a *quilombola* school in Rio Grande do Sul, in a 4th-grade class of Elementary School, with records of children's interactions with oral narratives from the book *A África recontada para crianças* by Avani Souza Silva (specifically the tales *O Boi Blimundo* and *Quanto custa um escravo?*). The theoretical analysis was based on Chabal, Derive, Finnegan, Leite, and Martins, enabling an understanding of the nature of African orality and its transculturation processes. The data revealed institutional and subjective barriers regarding the history and culture of the Black population and the implementation of Law No. 10.639/2003, even two decades after its enactment. The receptiveness of the texts by both Black and non-black children revealed the potential of this artistic expression for the ethnic-racial strengthening of *quilombolas* and for building an intercultural curriculum in the school environment.

Keywords: Basic Education. Law No. 10.639/2003. African Oral literature. Orature. *Oralitura*.

RESUMEN: Este artículo presenta parte de una investigación de maestría sobre literatura oral africana y afrodiaspórica en una escuela quilombola en Rio Grande do Sul, en una clase de 4to grado de primaria, con registros de las interacciones de los/as niños/as con narrativas orales del libro *África recontada a los/as niños/as* de Avani Souza Silva (específicamente los cuentos *El Buey Blimundo* y *¿Cuánto cuesta un esclavo?*). El análisis teórico se basó en Chabal, Derive, Finnegan, Leite y Martins, lo que nos permitió comprender la naturaleza de la oralidad africana y sus procesos de transculturación. Los datos revelaron barreras institucionales y subjetivas respecto a la historia, la cultura de la población negra y la implementación de la Ley n. 10.639/2003, incluso dos décadas después de su promulgación. La receptividad de los textos por parte de niños/as negros/as y no negros/as reveló el potencial de esta expresión artística para el fortalecimiento étnico-racial del pueblo quilombola y para la construcción de un plan de estudios intercultural en el espacio escolar.

Palabras clave: Educación básica. Ley n. 10.639/2003. Literatura oral africana. Oratura. Oralitura.

Introdução

Com o propósito de registrar, junto às crianças do 4.º ano do Ensino Fundamental de uma escola quilombola no Rio Grande do Sul, a recepção da literatura oral africana por meio de contos da obra *A África recontada para crianças*, de Avani Souza Silva (2020), e observar possíveis relações entre essas narrativas e o território em que vivem, tornou-se necessário compreender o espaço social da escola e os acontecimentos ali observados. Por essa razão, o estudo caracterizou-se como pesquisa de campo, de caráter exploratório, com observação participante.

As contações de histórias e os registros acústicos buscaram preservar a oralidade e a espontaneidade das crianças, e parte desse material foi organizada em um *podcast* concebido como Objeto Digital de Aprendizagem – ODA para a formação docente.

Os registros sonoros foram ouvidos repetidas vezes e, considerando os limites deste artigo, selecionaram-se os trechos mais significativos para os objetivos da análise. A leitura do material orientou-se por uma abordagem qualitativa de caráter interpretativo, buscando compreender como as crianças relacionaram as narrativas à experiência escolar e ao território quilombola. O referencial teórico sustentou a interpretação dessas interações, permitindo articular as falas das crianças às discussões sobre oralidade e educação antirracista.

Esse percurso permitiu refletir criticamente sobre a Lei n.º 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira na Educação Básica. Mais do que assegurar a presença da população negra na narrativa nacional, sua efetivação depende do reconhecimento de que a história do Brasil foi tecida por diferentes matrizes culturais. Quando esse elo histórico não se estabelece, a legislação tende a não se efetivar ou se concretiza de forma precária.

O referencial teórico reconhece a oralidade como forma legítima de transmissão de saberes nas sociedades africanas e afrodiaspóricas, desafiando os limites de categorias oriundas de tradições letradas. Patrick Chabal (1994), Jean Derive (2010), Ruth Finnegan (2016), Ana Mafalda Leite (1998) e Leda Maria Martins (2003) são fundamentais para compreender a literatura oral africana como arte marcada pela flexibilidade em se adaptar ao público e ao tempo, pela crítica à colonização e por seu caráter subversivo. No campo educacional, essa reflexão encontra ressonância nas contribuições de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007), Nilma Lino Gomes (2012), bell hooks (2013) e Lélia Gonzalez (2020), para quem a escola não é um espaço neutro, mas um território em que memórias e silenciamentos se confrontam, permitindo compreender o currículo como lugar de permanências coloniais e, ao mesmo tempo, de construção de práticas antirracistas.

Os resultados evidenciam lacunas estruturais e simbólicas na implementação da Lei n.º 10.639/2003, mesmo em uma escola situada em território quilombola. Revelam também o interesse das crianças pelas narrativas africanas, reforçando o potencial da literatura oral como mediação cultural. Expõem ainda o descompasso entre o projeto pedagógico da escola e o território em que ela se insere, indicando a urgência de práticas curriculares capazes de integrar saberes locais e linguagens orais à formação escolar.

Literatura oral, oratura, oralitura: uma análise sobre a ambiguidade cultural e linguística

Associar oralidade à literatura ainda gera tensões conceituais. Esse debate não é novo e reforça uma falsa hierarquização entre culturas letradas e orais. Autores como Walter Jackson Ong (1998) compreendem a escrita como um estágio evolutivo superior em relação às condições das sociedades ágrafas e mantêm uma divisão entre as culturas humanas. Ong (1998) defende que a consciência humana atinge sua culminância com o advento da escrita, para onde a oralidade inevitavelmente desemboca. Esse pensamento impediu que linguistas influentes aceitassem o uso do termo *literatura* para nomear o que é produzido pelas culturas orais, mesmo diante da identificação de similaridades entre suas produções e aquelas da cultura escrita.

Estudiosos/as africanos/as e de outras origens utilizam os termos *oratura* e *oralitura* para se referirem a aspectos distintos da produção oral africana. O primeiro enfatiza a oralidade, destacando as limitações dos parâmetros ocidentais na interpretação dessa cultura e a primazia da voz sobre a letra em sociedades acústicas, nas quais o pensamento se relaciona diretamente à memória. Nessa perspectiva, conforme observa José de Souza Miguel Lopes (2001), os limites da memória impulsionam a criação de recursos destinados à sua preservação. O segundo termo refere-se ao conjunto de narrativas orais com dimensão performática, em que gestos, entonações e expressões não apenas acompanham o texto oral, mas também constituem parte fundamental de sua construção e de seu significado. Leda Martins (2003) ressalta que “as práticas performáticas não se confundem com a experiência ordinária, são sempre provisórias e ou inaugurais, mesmo quando se sustentam em modos e métodos de transmissão profundamente enraizados e tradicionais” (MARTINS, 2003, p. 65). Compreende-se, assim, que não se trata de conceitos escolhidos de forma aleatória, mas de categorias essenciais para a análise da ampla produção artística das comunidades africanas em diferentes contextos.

Derive (2010) questiona se, diante das discussões sobre oralidade, haveria razão para abandonar o termo *literatura oral*, “em que medida, todo ou parte do patrimônio oral das sociedades africanas é assimilável àquilo que em outras zonas de civilização nomeia-se ‘literatura’, e não há aí um abuso perigoso de linguagem com risco de gerar confusão?” (DERIVE, 2010, p. 8). No entanto, ao lembrar que essas obras só se tornam categorias de análise quando transcritas,

o autor está identificando um paradoxo e chama esses percursos de *literarização da oralidade*. Ao discutir os múltiplos formatos pelos quais as obras orais africanas foram adaptadas desde o ato de nomeá-las como literatura, o que gerou um problema terminológico, até sua materialização em livros, seja pela transcrição das histórias narradas, seja pela intervenção evidente ou velada em sua estrutura, torna-se possível “dar conta de uma consciência poética da linguagem comum aos dois tipos de cultura” (DERIVE, 2010, p. 12).

Finnegan (2016) amplia a discussão ao refutar a ideia de que sociedades sem escrita não produzem literatura, lembrando que a escrita é uma tecnologia recente e que, por longos períodos, diversas culturas floresceram exclusivamente pela oralidade. Mesmo após o domínio da escrita, muitas sociedades preservaram a oralidade como via principal de expressão, caso de povos ameríndios, africanos e da Europa medieval. Para além do aspecto temporal da escrita, outra concepção pode gerar um equívoco ao associar literatura escrita à expressão intelectual, supondo que grupos não letrados possuiriam uma capacidade limitada de pensamento racional. A literatura, seja oral ou gráfica, não está intrinsecamente vinculada a um tipo de pensamento intelectual ou discernente. Conforme Finnegan:

No uso da literatura como meio de expressão das ideias, não há nada radicalmente diferente nas sociedades não letradas – assim como não há nada mágico na escrita. Nesse aspecto, a escrita é como os meios orais na medida em que ambos podem ser utilizados de várias maneiras – para o literário e para o não literário, para iluminar e para obscurecer. Assim, quando lidamos com sociedades letradas, semiletradas ou totalmente iletradas, sempre há a oportunidade de suas literaturas moldarem e refletirem a cultura que as formam e as seguem (FINNEGAN, 2016, p. 72).

A oralidade africana nos territórios de colonização portuguesa manifestou-se de formas próprias. Leite (1998) distingue três modos principais de apropriação da textualidade oral: a normatização linguística ou oralização do português; a hibridização lexical e sintática; e a alternância bilingue de escritores/as que transitavam entre o português dos centros urbanos e as línguas locais preservadas no meio rural. Cada um desses modos expressa formas distintas de diálogo entre memória e linguagem.

Chabal (1994) destaca nesses contextos a subversão da norma linguística do colonizador por meio da interferência das línguas nativas e da incorporação dos recursos da oralidade ao texto escrito. Essa forma de resistência, convertida em coexistência, permitiu a escritores/as africanos/as reconhecer na escrita códigos herdados da tradição oral, imprimindo musicalidade ao texto e, por vezes, tensionando a rigidez dos gêneros literários, muitas vezes insuficientes para acolher plenamente essas experiências.

Não se justifica, portanto, dissociar a cultura oral da literariedade e negar as diferenças entre sistemas orais e gráficos. Pelo contrário, conforme Lopes (2001), é necessário reconhecer suas especificidades: a oralidade vincula-se a uma economia unificadora e centralizadora, fundada na percepção humana do som e, por isso, é mais agregativa do que analítica, ao contrário da palavra inscrita.

O Quilombo e a escola 'do Quilombo': concepção da pesquisa e organização dos dados produzidos

Ao ingressarmos no espaço institucional, tornou-se fundamental compreender o território da escola quilombola onde a pesquisa foi desenvolvida em sua dimensão social e simbólica, o que permitiu perceber a presença ou a ausência de vínculos entre as crianças e a cultura quilombola.

A formação do território negro, situado no litoral norte do Rio Grande do Sul e marcado por processos históricos de resistência e organização comunitária, compreende-se a partir do entrelaçamento de espaços definidos social e simbolicamente. Conforme observam Daisy Macedo de Barcellos *et al.*, “a comunidade atualiza experiências históricas passadas e coloca-se, no presente, como grupo etnicamente diferenciado que exige o atendimento de suas demandas políticas” (BARCELLOS *et al.*, 2004, p. 70). Em outro momento, as autoras e os autores descrevem a comunidade como um conjunto de pessoas unidas por laços de parentesco e por vínculos sociais que ultrapassam as noções antropológicas de consanguinidade, aliança e compadrio.

Atualmente, o avanço da urbanização e a vocação turística da região colocam em risco a memória e o sentimento de territorialidade construídos por essa comunidade. Intervenções estatais vêm afetando sua vida econômica, social e cultural, reduzindo a agricultura familiar, responsável pelo sustento e pela preservação das memórias coletivas. Gradualmente, esse modo de vida passou a ceder espaço à extração de rochas e minerais destinados à construção civil. Antes do trabalho de campo, supunha-se que a escola fosse composta majoritariamente por crianças quilombolas. Embora a maioria residisse em território aquilombado, observou-se a predominância de crianças brancas. Entre as crianças negras do 4.º ano que participaram da pesquisa, nenhuma se autodeclarou quilombola, embora três tenham sido identificadas pela professora como pertencentes à comunidade por laços familiares.

A autodeclaração constitui um processo de construção identitária que não pode ser imposta nem retirada do/da sujeito/a, pois envolve valores sociais, elementos raciais e referências culturais. A permanência na escola não permitiu compreender como essas identificações se constituíram; sabe-se, no entanto, que o senso comum associou, durante séculos, os quilombos a territórios de negros/as fugitivos/as, frequentemente criminalizados (ANJOS, 2004; BARCELLOS *et al.*, 2004; MIRANDA, 2012; NÊGO BISPO, 2015; CARRIL, 2017; CONAQ, 2023).

A presença de menos crianças negras do que brancas na turma parece refletir os processos históricos de ocupação da região, marcados pela imigração europeia no século XIX. Orientado por ideologias eugênicas, o Estado brasileiro incentivou a imigração como estratégia de branqueamento populacional e de apagamento das presenças negras e indígenas. Nesse contexto, a escola reflete contradições sociais e disputas simbólicas e, por vezes, mantém-se distante da cultura quilombola, como se observou na convivência com seus membros.

O primeiro contato com a escola definiu a realização dos encontros no turno da tarde, com a turma indicada pela direção em razão do nível de alfabetização das crianças. Os encontros ocorreram em 10, 14 e 17 de junho de 2024, durante a *Hora do Conto*, momento dedicado à leitura. A turma era composta por 14 crianças, das quais 11 tiveram autorização para participar da pesquisa. Os contos selecionados foram extraídos da obra *A África recontada para crianças* (SILVA, 2020): *O Boi Blimundo*, do Cabo Verde, e *Quanto custa um escravo?*, de São Tomé e Príncipe. As narrativas apresentam perspectivas distintas sobre a pessoa escravizada. No conto originário de São Tomé e Príncipe predomina sua desvalorização, reduzindo-a à condição de mercadoria, passível de compra ou troca. Já a narrativa cabo-verdiana apresenta, na figura do boi, uma representação marcada por signos do heroísmo e pela busca por liberdade, recusando a submissão à escravização.

O primeiro dia foi dedicado a ajustar o ambiente para receber as crianças. Os encontros ocorreram na biblioteca da escola, reorganizada para favorecer um ambiente mais acolhedor, com almofadas dispostas no chão e equipamentos de gravação posicionados de modo a facilitar a interação com as crianças. Nesse primeiro contato participaram oito crianças e a professora, que permaneceu durante toda a gravação. As contações foram registradas em áudio, com notebook e microfones de lapela distribuídos entre a pesquisadora e algumas crianças, priorizando aquelas que demonstraram interesse em falar. Antes de iniciar a atividade, a pesquisadora se apresentou, dizendo seu nome, onde morava, estudava e o que pesquisava, para que as crianças pudessem conhecer melhor aquela pessoa que passaria algumas semanas com elas. Em seguida, iniciou a contação da história *Quanto custa um escravo?*.

Pesquisadora: “O nome dessa história é Quanto custa um escravo?. Vamos lá? Em São Tomé e Príncipe tinha um senhor, dono de muita, mas muita, muita terra. Ele era tão rico e tão poderoso, que as pessoas chamavam ele de senhor rei. Mas o nome dele era Sum Alê. O Sum Alê, andando por suas terras, andando por suas lavouras, por suas roças, no meio dos pés de cacau, começou a se lamentar... e começou a brigar... e começou a xingar... e começou a chorar. Ele estava sozinho... ‘Eu não aguento mais! Eu não tenho filhos! Eu estou velho! Eu não tenho família! Eu não tenho ninguém para me ajudar! Eu não tenho um escravo para trabalhar na minha lavoura!’. A tartaruga, que passava muito despercebidamente no meio da lavoura do Sum Alê, ouviu esse lamento e resolveu ir lá perguntar para ele por que ele estava chorando tanto: ‘Sum Alê, o que tá acontecendo com o senhor? Por que você tá chorando tanto?’ O Sum Alê olhou para aquela tartaruga, não sentiu muita confiança nela. E ele virou para ela: ‘Ah, vai te catar, tartaruga! Vai para lá! Eu já estou cheio de problema. Eu não quero falar com você’. Ela disse: ‘Sum Alê, se eu fosse o senhor, eu escutava os meus conselhos. Eu sou famosa porque os meus conselhos são muito bons. Mas, se o senhor não quiser que eu fique aqui, eu vou embora. Afinal de contas, vai chover mesmo’. Nisso que ela fala que vai chover, cai um raio no meio da roça [imitação do barulho de um raio] ... Aí o Sum Alê começou a respeitar mais aquela tartaruga. Ele disse: ‘Deixa eu te contar o que está acontecendo aqui comigo. Olha para isso tudo aqui. Olha o tanto de pé de cacau. Está tudo apodrecendo nos pés. Eu não tenho quem colha. Eu não tenho como vender esse cacau. O que eu vou fazer?’ A tartaruga pensou, pensou com seus botões e falou assim: ‘Sum Alê, eu tenho uma solução para o senhor. Com um grão de milho, eu consigo um escravo para o senhor. Ele vem aqui trabalhar na roça pro senhor’. O Sum Alê achou aquilo esquisitíssimo: ‘Com um grão de milho você vai comprar um escravo? Você tá doida! Caça o teu rumo

que você está maluca!'. Ela disse: 'Senhor Lê, eu estou falando com o senhor. O senhor me entrega um grão de milho e eu, dentro de pouco tempo, lhe trago um escravo'. O Sum Alê não tinha nada a perder, né? Não tinha nada. Foi lá no celeiro dele, pegou uma garrafinha cheia de milho dentro e entregou pra a tartaruga. 'Vê o que você arruma aí e eu te espero'. Desacreditado, mas entregou o milho para a tartaruga. A tartaruga começou a caminhar. Andou alguns quilômetros, e ela encontra um terreiro, uma casa ao fundo e umas galinhas ciscando no chão. O que a tartaruga fez? Então teve uma ideia. 'Eu vou pegar esse milho, vou jogar no terreiro, vou atrair as galinhas'. Vocês já jogaram milho pras galinhas? Elas vêm! Elas vêm que vêm, né? Pi-pi-pi-pó-pó-pó! Pó-pó-pó-pi-pi-pi! A tartaruga começou a gritar. 'Qui-dê-lá-ô, qui-dê-lá-ô...!' A dona das galinhas, que estava dentro da casa, começou a escutar aquela gritaria e achou super estranho. Já pensou alguém chegar gritando na sua casa? A mulher foi lá tirar satisfação com a tartaruga. 'O que você tá gritando, tartaruga? O que tá acontecendo?'. 'Você não viu? A sua galinha aqui, acabou de comer o anel do rei, do senhor rei, Sum Alê. E agora, o que eu vou fazer?'. A mulher olhou aquilo, pensou com seus botões, né? 'E eu que não quero problema com ninguém. E eu que não vou arrumar problema com o senhor rei. Pega essa galinha e fica paga a dívida'. A tartaruga pegou a galinha e seguiu seu caminho. Andou mais alguns quilômetros. O que ela encontra? Um pasto cheio de boi. A tartaruga pensou: 'Tenho outra ideia. Vou pegar essa galinha e vou jogar no pé do boi'. Quando ela jogou a galinha no pé do boi e o boi pisou na galinha, matou a galinha, ela começou a gritar: 'Qui-dê-lá-ô, qui-dê-lá-ô...!' E o dono dos bois veio ver o que tava acontecendo. Aquela gritaria do pasto. 'Tartaruga, você tá doida? Que gritaria é essa?' Ela falou assim: 'Pois é... Olha o que o seu boi fez? Pisou na galinha e essa galinha é do Sum Alê. E agora? O que nós vamos fazer?' O dono do boi também ficou com medo. Ninguém quer encrenca com o senhor rei. Pegou o boi, amarrou uma corda no pescoço do boi e falou: 'Tartaruga, leva esse boi com você. Eu não quero problema. Pode levar. Tá tudo pago. Tá tudo certo'. E a tartaruga seguiu com o boi. Andou mais alguns quilômetros e ela começou a avistar, no meio da estrada, alguns homens trabalhando. E esses homens que estavam trabalhando na estrada tinham chefes, né? Chefes nos cavalos, eles com a enxada, cavando buracos para plantar bananas. Então, a tartaruga olhou para aquilo e pensou com ela: 'Se eu soltar o boi, ele vai correr, ele vai querer fugir e ele vai cair num buraco desse'. Não deu outra, né, gente? Caiu! Caiu e quebrou a perna! Nessa que ele quebrou a perna, o que a tartaruga fez? Começou a gritar: 'Qui-dê-lá-ô, qui-dê-lá-ô...!' O cara no cavalo chegou perto da tartaruga e falou assim: 'O que você tá gritando, mulher? Que gritaria é essa?' Ela virou e falou assim: 'Você não viu o que o seu escravo fez? Ele empurrou o boi para dentro do buraco e ainda quebrou a pata do bicho. Só que esse boi aí é do Sum Alê. E agora, o que eu vou fazer?' O cara virou e falou: 'Eu não quer problema com a justiça, não quer problema com o Sum Alê. Pega esse escravo e vai'. A tartaruga pegou a corda, amarrou o escravo e levou para o Sum Alê. Deu meia-volta, fez todo o percurso de volta. Chegou na porta do Sum Alê [batidas na madeira para simular as batidas na porta do Sum Alê]: 'Ô, Sum Alê! Estou de volta!'. Sum Alê abriu a porta, olhou pra tartaruga, olhou pro escravo do lado dela e falou assim: 'Eu não acredito!' Ela falou assim: 'Pois é, Sum Alê, tá vendo? O senhor não acreditou em mim. Tá aqui, oh, com um grão de milho eu comprei o seu escravo' (GÓES, 2025).

Após a contação da história, a pesquisadora perguntou às crianças sobre suas impressões e o que mais lhes chamou a atenção. Duas crianças disseram: "Eu gostei muito da história" (PRIMEIRA E SEGUNDA CRIANÇA, 2025). Uma terceira começou a elaborar o que achava da tartaruga: "A tartaruga foi mais esperta que os outros bichos, [...] deu a perna nos outros. Até o cara [Sum Alê] não acreditou na tartaruga, e ele conseguiu um escravo" (TERCEIRA CRIANÇA, 2025). E continua: "Eu achei que o Sum Alê... Ele deveria ter procurado... Ele só não quis, ele ficou com preguiça" (TERCEIRA CRIANÇA, 2025). A quarta

criança comentou, achando graça: *“Ela que fez tudo. A tartaruga resolveu o problema dele. É o que trabalhou”* (QUARTA CRIANÇA, 2025). Nesse momento, a professora interveio e perguntou: *“Mas é legal escravizar as pessoas?”* (PROFESSORA, 2025). Todas responderam que não. Na sequência, uma das crianças perguntou: *“A tartaruga andou quilômetros e quilômetros para achar um escravo?”* (PRIMEIRA CRIANÇA, 2025). Outra comentou: *“Quando eu tinha uma tartaruga, a tartaruga parecia o fleche”* (TERCEIRA CRIANÇA, 2025). A alternância de gênero no uso de *“a tartaruga”* e *“o fleche”* fez com que a pesquisadora supusesse que a criança estava comparando a tartaruga ao personagem *Flash*, da *DC Comics*.

Visto que a pauta do momento era a tartaruga, a pesquisadora comentou que também não entendia por que as tartarugas eram consideradas lentas, compartilhando que já teve uma tartaruga e ela era bastante ágil, o que provocou risos nas crianças. Outra criança então disse: *“A minha tartaruga fugiu. A minha tartaruga seguiu pela frente, subiu na parede da casa dela... Ela foi parar dentro do armário e morreu”* (QUINTA CRIANÇA, 2025). A criança ao lado comentou: *“Então, era uma tartaruga de água, né?”* (SEXTA CRIANÇA, 2025), como se quisesse explicar ao colega que o animal morreu porque estava fora de seu habitat.

Os diálogos não se concentraram na temática da escravização. As crianças riram da tartaruga e da sua esperteza diante dos demais personagens, chegando a considerá-la a injustiçada da história, por ter sido encarregada de encontrar uma solução para os problemas de Sum Alê. Mesmo após a professora perguntar explicitamente se era correto escravizar pessoas, ao que elas responderam negativamente, o assunto não avançou a partir dessa constatação. A pesquisadora encerrou o encontro avisando que voltariam a se ver na semana seguinte, no mesmo dia, horário e local. Antes de finalizar, pediu que compartilhassem a história com suas famílias e que, no próximo encontro, contassem como foi a experiência de recontar a história.

Do segundo encontro participaram dez crianças, autorizadas pelas famílias. As crianças que participavam pela primeira vez receberam orientações sobre o uso dos microfones e sobre como proceder durante os compartilhamentos, caso outra criança quisesse falar. A atividade começou com o resgate dos combinados da semana anterior, quando lhes foi pedido que relatassem como foi contar em casa a história trabalhada. Uma participante comentou que sua mãe achou o título *“diferente”*:

Primeira criança: *“Eu falei pra minha mãe o título da história, daí, ela achou a história legal. Ela só perguntou do título, que era meio diferente...”*

Pesquisadora: *“Ela se incomodou com o título? O que ela achou?”*

Primeira criança: *“Sim. Ela ficou... [inaudível]”* – a criança relatou que o incômodo estava na ideia de se comprar uma pessoa.

Pesquisadora: *“É... interessante essa reflexão. A gente pode comprar uma pessoa?”*

Segunda criança: *“Oh, my God!”*

Crianças em coro: *“Não!”*, 2025.

Importante ressaltar que a criança desse relato era negra. As demais crianças disseram ter contado a história, mas não sabiam explicar como se deram essas narrativas, tampouco o que as famílias acharam. À medida que foram concluindo seus relatos, a pesquisadora começou a contar a história preparada para o segundo encontro, *O Boi Blimundo*, do Cabo Verde:

Pesquisadora: *"A história que eu vou contar hoje é de um boi que se chama Blimundo."*

Várias crianças: *"O que é Blimundo?"*

Pesquisadora: *"Adivinha por que que ele se chama Blimundo".*

Várias crianças: [inaudível] – todas falam ao mesmo tempo.

Pesquisadora: *"É, Blimundo".*

Várias crianças: [inaudível] – todas falam ao mesmo tempo.

Pesquisadora: *"O boi Blimundo é o boi mais bonito do mundo!"*

Várias crianças: *"Ah!"*

Segunda criança: *"Agora que eu entendi..."* [risos]

Pesquisadora: *"Só que ele não é só bonito..."*

Primeira criança: *"É forte?"*

Pesquisadora: *"Ele é forte".*

Primeira criança: *"Eu acertei!"*

Pesquisadora: *"Além de bonito e forte, o boi Blimundo é um boi muito sensível. Sensível em que sentido? O boi Blimundo, tinha entre as suas principais características, essa sensibilidade... de observar a natureza. E à medida que ele observa a natureza, que ele se move com as coisas que ele vê na natureza, [...] ele vai se tornando cada vez mais um animal contemplativo. Aí o boi Blimundo trabalhava para o rei. E o que o boi Blimundo fazia? Ele trabalhava e moía a cana, que virava uma bebida... que em Cabo Verde se chama "grogue". Aqui no Brasil a gente conhece como "pinga". Como cachaça.*

Várias crianças: *"Cachaça!"*

Pesquisadora: *"Isso mesmo. Aí o que acontece? O boi Blimundo, ele ficava rodando, rodando... rodando... o dia inteiro. O serviço era imenso. O boi Blimundo trabalhava nesse trapiche, mexendo uma manivela de madeira. À medida que ele ficava fazendo esses movimentos circulares, essa cana era esmagada e saía essa bebida que era consumida pelo rei e pela sua corte. Vocês sabem o que significa corte?"*

Várias crianças: [inaudível] – falam ao mesmo tempo.

Pesquisadora: *"Aqueles pessoas que têm uma vida boa, sabe assim? Vive às custas do rei."*

Primeira e segunda criança: *"Tipo um bobo da corte, professora?"*

Pesquisadora: *"São pessoas importantes da sociedade que ficam cheias de regalias. O que aconteceu então quando o boi percebe tudo aquilo? O boi Blimundo, que trabalhava*

justamente para alimentar tanto o rei, quanto a corte [...] De tanto trabalhar e de tanto ser um boi contemplativo, de observação, ele começou a reparar que as outras pessoas daquele reinado eram muito pobres, eram muito miseráveis, estavam magros demais, passavam fome. Ele falou: ‘Gente! Mas eu trabalho tanto, eu vejo o tanto de comida que tem nesse castelo, as pessoas daqui se alimentam tão bem... por que só essas pessoas têm acesso a essas coisas, enquanto o povo, a população, não tem nada disso?’. Ele começou a pensar sobre isso. E aí, aquilo foi, sabe, deixando ele triste, deixando ele amargurado, deixando ele revoltado... Um belo dia, ele estava lá rodando no trapiche para fazer o grogue, veio um dos soldados do rei para puxar ele. Ele já tava revoltado, ele já tava triste, ele já tava cansado com tudo aquilo... Ele deu um coice no soldado do rei. E o soldado do rei foi lá longe. Ele não pensou duas vezes. [...] O boi fugiu. Sabe para onde ele foi? Para as montanhas, que era o lugar que ele gostava de ficar. Lembra que ele gostava da natureza? Ele foi lá para cima e passou a trabalhar quando ele queria, ele observava a natureza quando ele queria, ele ficava ouvindo os pássaros... [...] O boi Blimundo estava feliz. Só que o rei, imagina como é que o rei ficou?

Primeira Criança: “Bravo.”

Pesquisadora: “Muito bravo. Ele falou assim: ‘Ah, mas esse Blimundo está muito safado. Como é que ele me foge? Ele vai dar um mau exemplo para os outros bois que também trabalham no trapiche. E eu preciso capturar o Blimundo de novo’. Aí o rei seleciona os seus melhores soldados e manda os soldados para a montanha para capturar o boi. O que vocês acham que aconteceu?”

Terceira criança: “Eles não encontraram o boi?”

Pesquisadora: “O boi Blimundo era forte, né? Destruíu todo mundo. Jogava as pessoas lá do alto da montanha, as pessoas morriam. Só sobrou um soldado, ele voltou lá no rei e falou: ‘Olha, o boi Blimundo é muito forte, a gente não conseguiu trazer ele de volta’. Aquilo só aumentou a ira do rei, e o que o rei fez? Mandou mais uma tropa de soldados para buscar o boi Blimundo. O que vocês acham que aconteceu?”

Terceira criança: “Deu um coice em todo mundo, de novo.”

Pesquisadora: “Só sobrou um. Jogou todo mundo pra fora da montanha. Sobrou um, pra contar pro rei que não conseguiram nada. Aí o rei pensou: ‘Já que ele é muito forte, muito inteligente, eu vou ter que pedir ajuda, vou ter que arrumar uma outra estratégia, porque os meus soldados não estão dando conta’. Aí ele mandou anunciar, sabe assim, de boca em boca? Que precisavam capturar o boi Blimundo e quem capturasse ia ganhar uma recompensa. E todo mundo tentou... e ninguém conseguiu. Aí o que acontece? Chega uma pessoa no castelo do rei, bem magrinha, bem baixinha, e fala para o rei assim: ‘Pode deixar que eu trago o Blimundo [...] e se eu trouxer, a única coisa que eu quero é casar com a sua filha’. Aí o rei virou e falou assim: ‘Então tá bom, você me traz o Blimundo e a gente resolve essa questão do casamento’.”

Quarta criança: “Eu acho que o rei tá mentindo”.

Pesquisadora: “Esse rapazinho magrinho e baixinho, tinha um violão, uma viola, e ele saiu, oh, tocando a violinha dele, foi subindo a montanha...”

Terceira criança: “Fazendo um barulhinho assim, né?” [imitou o som de um violão].

Pesquisadora: Isso! Aí ele subiu a montanha e chegou lá, num lugar bem bonito, perto de uma árvore e começou a tocar a viola. O boi Blimundo era um boi sensível, era um boi que se admirava pelas coisas, ele ouviu aquela música e ele relaxou, ele gostava do que ele ouvia. O que ele fez? Foi lá, subiu, [...] foi chegando perto do cara que tava tocando seu violão, se deitou do lado dele e ficou ali... Esse cara virou pro Blimundo e falou: ‘Seu Blimundo,

eu tenho uma vaquinha lá na cidade, se você quiser casar com ela, basta você me seguir, a gente vai pra lá e eu arrumo o seu casamento hoje mesmo, se você quiser...'. O Blimundo falou: 'Bom, não tô fazendo nada mesmo, né? Vou me casar com a vaquinha'. E desceram a montanha juntos, mas aí ele falou: 'Só com uma condição, você tem que ir tocando a sua música, porque ela me relaxa, eu gosto dela'. E aí eles foram andando pelas florestas... chegaram na cidade... E aí o que que aconteceu? O cara falou assim: 'Pois é, Blimundo, já que você vai casar, você precisa fazer a barba. Porque, né? Tem que ficar bonito, tem que se preparar pro casamento'. O Blimundo foi pro barbeiro. Chegando lá, Blimundo percebeu que tinha um clima estranho no ar, parecia que as pessoas estavam assim... meio nervosas com a presença dele. Logo ele, que é um boi tão pacato, tão bonito e tão educado. Ele se colocou, assim, perto do barbeiro, e quando o barbeiro pegou a lâmina... ele, muito esperto, o que ele percebeu? Que o barbeiro, na verdade, queria matar ele. Só que o boi Blimundo, fez o quê?"

Primeira e terceira criança: "Correu."

Pesquisadora: "Ele deu um coice no barbeiro, e oh, saiu correndo, se mandou. Mas foi por um triz, hein? Quase que ele morreu."

Terceira criança: "O rei quer matar o boi?"

Pesquisadora: "De castigo."

Terceira criança: "Coitado."

Pesquisadora: "Coitado. Que injusto. O Blimundo ficou tão famoso, ficou tão famoso em todo o reino, que a mensagem que se quer passar quando as pessoas contam essa história lá em Cabo Verde, é justamente essa. Da perseverança, da luta, das pessoas que lutam pela liberdade, que lutam pela justiça, que era exatamente isso que o boi Blimundo falava, ele denunciava as coisas erradas que ele via".

Várias crianças: "Já acabou?"

Pesquisadora: "Acabou a história. Ele ficou famoso por isso", 2025.

As crianças demonstraram mais entusiasmo do que no primeiro encontro. A quarta criança comentou que gostou de ambas as histórias, outra afirmou: "Eu gostei mais dessa" (QUARTA CRIANÇA, 2025). Ao ser questionada sobre o motivo, não conseguiu elaborar uma resposta, e a professora interveio "O que aconteceu na história que acharam mais legal? Qual a parte da história que acharam mais interessante?" (PROFESSORA, 2025).

A primeira criança respondeu: "A parte que ele dá um coice [risos]" (PRIMEIRA CRIANÇA, 2025). A terceira criança, que havia simulado o som do violão, disse: "Eu gostei da parte que a música começa... só porque eu fiz barulhinho" (TERCEIRA CRIANÇA, 2025). O grupo reforçou que o coice era a parte mais divertida, a segunda criança destacou a fuga do boi no barbeiro como o momento da reviravolta, pois ele estava em perigo. A quarta criança comentou que preferiu essa história por causa do final. A pesquisadora perguntou se era porque o final era mais feliz, e todas disseram que sim, até que a terceira criança falou: "Tirando a parte do barbeiro, né?" (TERCEIRA CRIANÇA, 2025).

A mesma criança que mencionou a música perguntou: "Por que o rei quer colocar ele de castigo na morte? Pra quê isso?" (TERCEIRA CRIANÇA, 2025). A primeira criança respondeu que

era porque o boi matou os soldados do rei. Insatisfeita, a terceira criança argumentou: *“Ele viu um monte de pessoas com fome e o rei, com certeza, estava gordo! Todo mundo tava com os ossos aparecendo, fininho que nem um palito [risos], e daí o rei vai ficar assim, gordo, e os outros fininhos que nem um palito?”* (TERCEIRA CRIANÇA, 2025). O grupo apoiou a crítica, reforçando o senso de justiça. A quinta criança acrescentou: *“É, também o rei tentar castigar o boi com morte”* (QUINTA CRIANÇA, 2025). A terceira criança conclui: *“Também não é justo o boi não ter liberdade. Ele deveria ficar solto”* (TERCEIRA CRIANÇA, 2025).

A terceira criança voltou a falar: *“Naqueles dias os bichos tinham que ficar presos? Pra quê isso? Deixa eles correrem um pouquinho e depois coloca eles de volta”* (TERCEIRA CRIANÇA, 2025). Para ampliar o debate, a pesquisadora propôs que se colocassem no lugar do boi, imaginando como seria trabalhar todos os dias, sem descanso. A sexta criança compartilhou sua rotina doméstica, *“de domingo a segunda”* (SEXTA CRIANÇA, 2025), organizadas pela mãe em uma lista: *“Quando eu acordo, tenho que lavar a louça, arrumar o quarto e varrer a casa”* (SEXTA CRIANÇA, 2025); a quarta criança relatou que lava, seca e guarda a louça; a primeira criança afirmou que, às segundas-feiras, precisa alimentar o cachorro e tirar o pó da casa. A pesquisadora concluiu que as tarefas domésticas são responsabilidades compartilhadas por todos da casa. Contudo, as crianças ainda não haviam percebido a diferença entre o trabalho imposto a uma pessoa escravizada e a colaboração nas atividades familiares.

Ao final do segundo dia de atividades a pesquisadora propôs às crianças que trouxessem, na semana seguinte, uma história da literatura africana, da cultura africana ou afro-brasileira, com a finalidade de narrá-la oralmente. A proposta era recontar uma história já ouvida em casa ou na escola, permitindo observar as relações espontâneas das crianças com a temática e compreender seus critérios de escolha. Nesse contexto, emergiu uma constatação relevante: a escola não dispunha de livros de literatura africana. Após a saída das crianças, a pesquisadora examinou mais detidamente o acervo da biblioteca e confirmou essa ausência. O que havia sobre a temática restringia-se à coleção *A Cor da Cultura*, material didático-pedagógico destinado a professores/as e não ao público infantil, e a alguns livros sobre a História Africana.

A ausência desses referenciais no cotidiano escolar evidencia que a implementação da Lei n.º 10.639/2003 ainda encontra limites que ultrapassam a simples disponibilidade de materiais didáticos. Conforme observa Lélia Gonzalez (2020), o racismo opera também pela desvalorização sistemática das matrizes negras nos processos de formação cultural, produzindo silenciamentos que se reproduzem no espaço educativo. Nesse contexto, o currículo escolar deixa de ser apenas uma organização de conteúdos e passa a atuar como mecanismo de seleção de quais conhecimentos são legitimados institucionalmente.

Em perspectiva próxima, bell hooks (2013) afirma que a educação só pode assumir um caráter transformador quando reconhece as experiências historicamente marginalizadas como parte constitutiva da produção do conhecimento. No caso da escola observada, a distância entre o território quilombola e as práticas pedagógicas revela que a presença física da comunidade negra no espaço escolar não garante, por si só, a construção de uma educação antirracista. A

professora da turma tentou resgatar, com o apoio da memória das crianças, uma história que havia compartilhado em uma atividade. Não ficou claro se a história havia sido narrada ou assistida, mas a questão central reside no equívoco de considerar que qualquer história com uma pauta antirracista possa ser classificada como literatura africana.

O terceiro e último encontro contou com a participação de nove crianças, incluindo uma estreante. Três que haviam participado das etapas anteriores não compareceram:

Pesquisadora: *"Já tô sentadinha aqui no meu lugar... [risos]... Se acomodem ... Tudo bom? Você eu não conheço ainda."*

Primeira criança: *"Eu?"*

Pesquisadora: *"Não."*

Primeira criança: *"Oi!"*

Pesquisadora: *"Tudo bom? Como é que vocês estão?"*

Várias crianças: *"Bem!"*

Várias crianças: *"Tem que contar uma história..."*

Pesquisadora: *"Ai, que legal."*

Segunda criança: *"Ô profe, eu lembro como eu tenho que contar a história."*

Pesquisadora: *"Ah, isso que importa."*

Terceira criança: *"Eu também."*

Quarta criança: *"Eu não fiz, eu não vim... eu tive que ir lá na casa da minha tia."*

Pesquisadora: *"É, né... Não tem problema."*

Quinta criança: *"Eu vou fazer amanhã."*

Pesquisadora: *"Eu tô muito feliz da gente estar aqui... Hoje a gente encerra esse ciclo, né? E eu vou tirar o dia hoje mais pra ouvi-los do que qualquer outra coisa, né? Então... Quem quiser começar?"*

Primeira e segunda criança: *"Eu!"*

Pesquisadora: *"Quem levantou a mão primeiro?"*

Segunda criança: *"Eu. Posso começar?"*

Pesquisadora: *"Claro", 2025.*

A primeira e a segunda criança, na prática, não narraram uma história de memória. Ambas recorreram a anotações em um caderno. Embora o objetivo fosse relatar oralmente histórias conhecidas ou com as quais tivessem familiaridade, a pesquisadora considerou não ser adequado impedi-las de usar o material que haviam levado. Antes da apresentação da primeira criança, foi perguntado sobre a origem da história. Tanto ela

quanto a professora da turma informaram que havia sido contada por uma tia quilombola. A fala evidencia uma perspectiva sobre a história dos/das negros/as escravizados/as:

Primeira criança: *“Os africanos, os negros, né? No Brasil, da África para o Brasil. Eles plantavam cana para fazer açúcar. Para fazer doces, né? E também eles plantavam feijão, arroz, etc... Eles tinham que fazer serviço, né? Tinha que plantar. Se não... Eles só tinham vaca para comer, né? Naquela época, eles.... Também tinha as mulheres, né? Que elas cuidavam dos filhos das senhoras, davam mamar, essas coisas... Porque as senhoras não queriam ficar feias, né?”*

Pesquisadora: *“Então as escravas negras davam de mamar para as crianças?”*

Primeira criança: *“Sim.”*

Pesquisadora: *“Hum... Quê mais?”*

Primeira criança: *“E também, elas faziam o serviço de casa. Enquanto os homens iam pro [inaudível] ... É isso, né? O que eu lembro.”*

Pesquisadora: *“Então sua tia te contou... Na verdade, ela fez um relato histórico mesmo, né? Ela te contou detalhes, coisas bem interessantes. Vocês já tinham ouvido falar nisso?”*

Crianças: *“Não.”*

Pesquisadora: *“Tá vendo como que a gente aprende, né? Valeu. Agradece a sua tia pela gente, tá? Por você ter trazido todas essas informações aí. Quem vai ser o número dois?”*

Segunda criança: *“Eu! Parece uma história.”*

Pesquisadora: *“Mas o quê... Não é uma história? O quê que é?”*

Segunda criança: *“É características marcantes.”*

Pesquisadora: *“Ah, então você fez uma pesquisa pra contar aqui pra gente, é isso? Características marcantes de quê ou de quem que você tá falando?”*

Segunda criança: *“Tipo de... pessoas negras, diversidades...”*

Pesquisadora: *“Dos povos africanos, é isso? Então conta pra gente.”*

Segunda criança: [ela passa a ler] *“Diversidade, influências Europeias e indígenas se entrelaçam, criando um mosaico de sabores e aromas únicos.”*

Professora: [(chama a criança pelo nome); *“Eu acho que é uma receita que tu trouxe, é isso? Uma receita africana?”*

Segunda criança: *“Ingredientes frescos, cereais, leguminosas, vegetais, frutas, carnes, peixes, frutos do mar frescos [...] Pratos típicos, cuscuz...”*

Crianças: Risos.

Pesquisadora: *“Vocês conhecem cuscuz, gente?”*

Crianças: *“Sim.”*

Pesquisadora: *“Mas esse de origem africana, porque nós comemos um cuscuz que tem muita influência europeia, mas é aquele cuscuz de milho, vocês conhecem?”*

Crianças: “Sim.”

Criança: “A minha avó fala que [inaudível].”

Pesquisadora: “É gostoso, né? Tem doce, tem salgado, né?”

Criança: “Minha avó fez uma vez com queijo...”

Segunda criança: “Fufu.”

Pesquisadora: “Fufu, eu acho que é um prato com feijão. Vamos pesquisar depois.”

Criança: “Feijão todo mundo come.”

Segunda criança começa a ler de novo e faz uma relação de pratos de origem africana.

Pesquisadora: “Muambe? Tem acento na palavra?”

Segunda criança: “Não.”

Crianças: “Eu não sei o que é.”

Pesquisadora: “Eu também não.”

Segunda criança: “São alguns exemplos dos pratos que são [inaudível] pelo continente. Temperos e especiarias. Pimenta, gengibre, nozes, cominho... São especiarias que realçam os sabores e aromas da culinária africana.”

Professora: “Fala o quê que é o fufu.”

Segunda criança: “É uma comida de origem africana que consiste de uma pasta/massa espessa feita à base de milho, mandioca ou arroz, acompanhada de um molho/cal...”

Professora: “Caldo”.

Segunda criança: “Caldo grosso, que pode conter peixe, tomate, óleos e carne. Em algumas regiões africanas, a massa é incrementada com a adição de legumes, tomates, batatas, cebolas e temperos.”

Pesquisadora: “Que prato completo, hein? Não precisa mais nada, né? Já tem tudo, né?”

Criança: “Eu posso falar depois?”

Pesquisadora: Claro.”

Segunda criança: “Sobremesas, de mandioca... Banana, coco, frutas frescas são ingredientes comuns em muitos doces como tortas e sorvetes. Agora é o resumo (Suspiro). A culinária africana é mais do que apenas comida, é uma forma de celebrar a cultura e as tradições e a história... Dos povos africanos, cada prato conta uma história e cada ingrediente tem um significado especial, a culinária africana é cheio de possibilidades”, 2025.

A terceira criança trouxe a história Não derrame o leite, que sua mãe pesquisou:

Terceira criança: “É, perai, deixa eu lembrar o nome dela, esqueci... Penda.”

Pesquisadora: “Brenda?”

Terceira criança: *“Penda. Penda, sua mãe e suas tias moravam na África. Quando chovia, seu pai ficava lá na pastagem com as ovelhas. Ah... Então a Penda pediu pra sua mãe se podia levar uma tigela de leite pro seu pai. Então ela pegou uma tigela de leite, botou na cabeça e começou a andar. Ela passou por uma... uma festa de máscaras. Ai depois ela passou por um rio fedorento.”*

Pesquisadora: *“Sério? Um rio fedorento? Por que que era um rio fedorento?”*

Terceira criança: *“Eu acho que era um barco. Ai ela passou por ah... camelos e depois ela passou por girafas brancas.”*

Pesquisadora: *“Gente, mas que história interessante!”*

Terceira criança: *“Só que ela, tipo, ficava concentrada. Ela nunca... Nunca se distraía pra não derramar nenhuma gota de leite. Ai quando ela chegou lá no morro que seu pai estava. Quando ela ia dar pro seu pai a tigela de leite, caiu uma manga dentro do leite.”*

Pesquisadora: *“Derrubou o leite?”*

Terceira criança: *“Derrubou todo o leite.”*

Pesquisadora: *“Depois desse sacrifício todo? E o que que ela fez? Ela chorou?”*

Terceira criança: *“Ela chorou e disse que ela tinha andado quilômetros e quilômetros. Por um monte de lugares e agora tinha tudo sido perdido. Então seu pai levantou, deu um abraço nela e disse. Nada está perdido, seu amor ainda está dentro desse pote. Então ela chorou as lágrimas e disse: ‘Tá quase na hora do almoço’. Então seu pai foi e cortou a manga em três pedaços. Um pedaço ele deu pra ela, o outro foi pra ele mesmo e o outro estava na tigela. Então ela falou, esse pedaço de manga era pra mamãe e ele disse sim. Ai... ele disse que era pra entregar pra mãe dela com todo o amor dele.”*

Pesquisadora: *“Onde você ouviu essa história?”*

Terceira criança: *“Minha mãe, ela pesquisou”, 2025.*

A quarta criança também leu um texto que, segundo ela, foi escrito por sua mãe:

Quarta criança: *“Homens livres. Na África vivem muitos africanos, lá é muito terra, muito ‘castigamento’... Muito castigada. Pela seca, é difícil chover. Na África tem várias regiões onde tem a extrema pobreza. Que pessoas morrem de fome e também de riquezas contra regiões da África. [...] Lá tem muitos animais livres. Lá vivia muita escravidão. Muitas guerras foram muito travadas, e hoje não tem mais guerras e escravidão. O africano vive livre hoje, ele estuda e trabalha muito. Africanos são formados médicos e advogados. Engenheiros e entre outros, presidentes e prefeitos. E muitos saíram da África para escapar da fome e vivem longe de suas famílias. Hoje africanos negros, mulatos vivem livres, mas alguns ainda sofrem muito, sofrem racismo, quem comete e sofrem pena”, (QUARTA CRIANÇA, 2025).*

A quinta criança trouxe uma história que chamou de *O sapo e a cobra*, mas teve dificuldades para narrá-la, alegando não se lembrar. Quando a pesquisadora percebeu que ela não ia dar continuidade à contação, a palavra foi passada à sexta e última criança, neta de quilombolas, que afirmou ter ouvido aquela história do avô:

Quinta criança: *“O sapo e a cobra. Um dia foi sair na rua e encontrou uma cobra e eles foram brincar no pátio. Não me lembro direito...”*

Pesquisadora: *"Acabou a história? Conta mais."*

Quinta criança: *"Eu não lembro."*

Crianças indagam sobre a história.

Quinta criança: *"Eu só lembro dessa parte."*

Pesquisadora: *"Mas não aconteceu nada? O quê que acontece quando um sapo encontra com uma cobra?"*

Quinta Crianças: *"A cobra mata ele."*

Crianças: *"O sapo comeu a cobra."*

Criança: *"Não, o sapo nunca comeu..."*

Quinta criança: *"Eu lembrei um pouco..."*

Pesquisadora: *"Então vamos lá, conta o que aconteceu."*

Quinta criança: *"Aí eles foram brigar no pátio. E o sapo... E o sapo contou pra sua mãe e a mãe dele falou que não deve brincar com cobra."*

Pesquisadora: *"A mãe do sapo falou que não é pra brincar com cobra?"*

Quinta criança: *"Aí eles não brincaram."*

Pesquisadora: *"Aí eles pararam de brincar e foi cada um pro seu lado?"*

Quinta criança: *"Eu acho que é."*

Pesquisadora: *"Tu não tá me enrolando, né? [risos]. É essa a história?"*

Quinta criança: *"Eu acho que é."*

Pesquisadora: *"Onde você escutou essa história?"*

Quinta criança: *"Do mundo."*

Pesquisadora: *"Então, vamos fazer o seguinte, vamos passar pra colega ou pra colega e depois a gente volta pra falar com você pra ver se você se lembra. Tá bom?"*

Sexta criança: *"O título da minha história é 'Casa assombrada e a mina de ouro'."*

Pesquisadora: *"Onde você escutou essa história?"*

Sexta criança: *"Do meu avô. Era um fazendeiro e ele tinha uma casa assombrada. Daí ele tava passando um viajante por ali e pediu pra... se ele podia passar a noite ali na casa dele, porque ele tava muito cansado. E daí..."*

Pesquisadora: *"Ele sabia que a casa era mal assombrada?"*

Sexta criança: *"Acenou negativamente. 'E aí o fazendeiro falou que podia. Daí chegou uma hora e ele tava tentando dormir... E aí ele falou... 'Por que ninguém consegue dormir nessa casa?' Aí o fazendeiro falou que ela era assombrada. Daí começou a... Passando outras horas da noite, começou a vir uma tropa de gado pra cima da casa dele."*

Pesquisadora: *"Os bois entraram dentro da casa?"*, 2025.

Sexta criança: *"Aham. Começou a vir uma multidão. Daí começaram a brigar. E mataram um na briga."*

Pesquisadora: *"O rapaz que tava lá dormindo?"*

Sexta criança: *"Não. O fazendeiro. Daí o rapaz ainda continuava deitado."*

Pesquisadora: *"Ele escutou a briga?"*

Sexta criança: *"Não, ele tava tentando dormir do outro lado da casa. Daí, ele começou a ouvir um grito. Falou: 'Não tem ninguém para velar esse corpo dele?'. Ele se levantou e falou, sim, eu posso. Daí, ele começou a velar até amanhecer. Daí, ele tentou abrir um caixão e viu que era só ouro ali dentro. Deu e ficou milionário."*

Pesquisadora: *"E ele foi embora com o ouro?"*

Sexta criança: *"Sim".*

Pesquisadora: *"Que espertinho... [risos] E seu avô escutou essa história de quem? O que ele falou?"*

Sexta criança: *"Ele disse só... Ele ficou falando e eu escrevi."*

Sétima Criança: *"Eu gostei dessa história!", 2025.*

As apresentações mais expressivas foram as da terceira e da sexta criança, que recorreram à memória para criar histórias, elaborando novos elementos à medida que eram instigadas. Uma dessas narrativas, embora não relacionada diretamente à cultura africana ou afro-brasileira, possuía coesão interna e atmosfera de mistério, cativando o grupo. A terceira criança contou *Não derrame o leite*, ambientada na África, mas sem incorporar detalhes do cenário descrito na obra. Aparentemente, não leu o livro e baseou-se em pesquisa rápida, talvez em sinopses ou vídeos de contação. Já a primeira criança apresentou uma narrativa sobre a escravização com posicionamento crítico, provavelmente influenciada pelo convívio com familiares quilombolas.

O distanciamento observado entre a escola e a cultura quilombola local evidencia que a implementação da Lei n.º 10.639/2003 ainda permanece condicionada por limites que ultrapassam a dimensão pedagógica. Como demonstram Nilma Lino Gomes (2012) e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007), a inserção da história e da cultura africana no currículo depende de transformações institucionais mais amplas, que envolvem gestão escolar, formação docente e revisão dos referenciais que historicamente legitimaram apenas determinados modos de produção do conhecimento. Nessa perspectiva, o currículo não constitui apenas uma organização de conteúdos, mas um espaço de disputa política no qual se define quais memórias podem ser ensinadas e quais permanecem silenciadas. No contexto desta pesquisa, a presença da escola em território quilombola não foi suficiente para assegurar uma educação antirracista, revelando que a efetivação da legislação continua dependente de políticas públicas continuadas e do compromisso formativo dos/das profissionais responsáveis por sua materialização cotidiana.

Considerações finais

Esta pesquisa teve como objetivo registrar e analisar a recepção da literatura oral africana por crianças de uma escola quilombola. A partir da obra *A África recontada para crianças* (SILVA, 2020), buscou-se observar se as narrativas suscitavam relações com o território e com os elementos culturais nelas presentes. A hipótese inicial pressupunha que a literatura oral africana despertaria o reconhecimento de aspectos comuns entre as histórias e a realidade das crianças, favorecendo a identificação cultural e o fortalecimento da memória coletiva. Os dados, porém, evidenciaram um distanciamento entre a escola e a cultura quilombola, além da ausência de repertório literário de matriz africana nas experiências escolares.

Embora situada em território quilombola, a escola não integra de forma efetiva os saberes, as práticas e as memórias da comunidade negra em seu cotidiano. Apesar do interesse demonstrado, as crianças apresentaram poucas referências da literatura negra ou da cultura quilombola; nenhuma se autodeclarou quilombola, ainda que algumas fossem descendentes diretas da comunidade. A fragilidade das mediações culturais dificultou a construção de vínculos entre as narrativas e o território, reformulando a hipótese inicial.

Os relatos mostram que a literatura oral africana pode ampliar o imaginário infantil, provocar deslocamentos de sentido e abrir caminhos para outras formas de compreender o mundo e a si mesmas. Ainda que os vínculos entre as narrativas e a experiência territorial não tenham se manifestado de modo imediato, a escuta das crianças revelou que essas histórias mobilizam perguntas e afetos que a escola nem sempre consegue acolher. Quando articulada a um currículo comprometido com os saberes quilombolas, com a formação docente e com o diálogo comunitário, a literatura oral pode deixar de ocupar um lugar periférico e constituir-se como prática de reconhecimento e transformação. O estudo evidencia que a efetivação da Lei n.º 10.639/2003 ainda esbarra em limites estruturais, mas também reafirma que, mesmo em contextos marcados pelo silenciamento, a palavra narrada permanece como possibilidade de memória e futuro.

Recebido em: 12/08/2025; Aprovado em: 17/04/2026.

Referências

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. Cartografias e cultura: territórios dos remanescentes de quilombos no Brasil. In: *VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, Anais [...]*. s.l.: s.n., p. 1–22, set. 2004.

- BARCELLOS, Daisy Macedo *et al.* *Comunidade negra de Morro Alto: historicidade, identidade e territorialidade*. Porto Alegre: Editora da UFRGS; Fundação Cultural Palmares, 2004.
- CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. *Revista Brasileira de Educação*, v. 22, n. 69, p. 539-564, 2017.
- CHABAL, Patrick. *Vozes moçambicanas: literatura e nacionalidade*. Tradução de Ana Maria Leite. Lisboa: Veja, 1994.
- COORDENAÇÃO NACIONAL DE ARTICULAÇÃO DAS COMUNIDADES NEGRAS RURAIS QUILOMBOLAS – CONAQ. *Racismo e violência contra quilombolas no Brasil (2018-2022)*. Curitiba, 2023.
- DERIVE, Jean. Literarização da oralidade, oralização da literatura. Trad. Neide Freitas. Belo Horizonte: FALE/UFGM, p. 7-26, 2010.
- FINNEGAN, Ruth. O significado da literatura em culturas orais. Trad. Ana Elisa Ribeiro. In: QUEIROZ, Sônia. (org.). *A tradição oral*. Belo Horizonte: FALE/UFGM, p. 61-98, 2016.
- GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.
- GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- LEITE, Ana Mafalda. *Oralidades & escritas nas literaturas africanas*. Lisboa: Colibri, 1998.
- LOPES, José de Souza Miguel. Cultura acústica e memória em Moçambique: as marcas indelévels numa antropologia de sentidos. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 4, n. 8, p. 208-228, 2001.
- MARTINS, Leda Maria. Performances da oralitura: corpo, lugar da memória. *Letras*, n. 26, p. 63-81, 2003.
- MIRANDA, Shirley Aparecida de. Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 369-383, 2012.
- NÊGO BISPO. *Colonização, quilombos: modos e significados*. Brasília: Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa, 2015.
- ONG, Walter Jackson. *Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra*. Trad. Enid Abreu Dobránszky. Campinas: Papirus, 1998.
- SILVA, Avani Souza. *A África recontada para crianças*. São Paulo: Martin Claret, 2020.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *Educação*, Porto Alegre, v. 30, n. 3, p. 489-506, 2007.

Os abebés de Oxum e Iemanjá como potência antirracista: *discursos e práticas de educadoras negras na Educação Básica*

The *abebés* of Oxum and Iemanjá as an anti-racist power:
discourses and practices of Black women educators in Basic Education

Los abebés de Oxum e Yemanjá como potencia antirracista:
discursos y prácticas de educadoras negras en la educación básica

 **MARIA JOSE SILVA***

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – RJ, Brasil.

 **MAILSA PASSOS****

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – RJ, Brasil.

RESUMO: Este artigo, com foco nas Relações Étnico-Raciais, investiga experiências pedagógicas antirracistas de educadoras negras da Baixada Fluminense, que propõe compreender como suas palavras operam como *abebés* míticos africanos (espelhos de Oxum e Iemanjá) auxiliando na atualização das nossas imagens individuais e coletivas. Os *abebés* funcionam como dispositivos epistemológicos, oferecendo uma lente para pensar a potência criadora das palavras dessas mulheres na Educação Básica. As narrativas foram coletadas por meio do *Afroescuta Podcast*, com metodologia centrada na oralidade, valorizando a palavra-voz como fonte de conhecimento. Concluímos que a escuta atenta dessas vozes permite evidenciar práticas pedagógicas que transcendem ações pontuais, constituindo gestos coletivos de enfrentamento ao racismo e reafirmação da presença negra na escola, reafirmando a importância de

* Pedagoga, jornalista e professora da Educação Básica há 20 anos. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – ProPED/UERJ. E-mail: <comunicacao.maria@gmail.com>.

** Doutorado em Educação Brasileira pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Professora Titular na Faculdade de Educação e no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: <mailsappassos@gmail.com>.

epistemologias negras na transformação das práticas educativas e no combate às narrativas coloniais.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas antirracistas. Educadoras negras. Cotidiano. Abebés. Afrorreferência.

ABSTRACT: This article, focusing on Ethnic-Racial Relations, investigates the anti-racist pedagogical experiences of Black women educators from the Baixada Fluminense region, aiming to understand how their words operate as mythical African *abebés* (mirrors of Oxum and Iemanjá), aiding in the updating of our individual and collective images. The *abebés* function as epistemological devices, offering a lens to consider the creative power of these women's words in Basic Education. The narratives were collected through the podcast *Afroescuta*, using a methodology centered on orality, valuing the spoken word as a source of knowledge. We conclude that attentively listening to these voices allows us to highlight pedagogical practices that transcend isolated actions, constituting collective gestures of confronting racism and reaffirming the Black presence in schools, thus reaffirming the importance of Black epistemologies in transforming educational practices and combating colonial narratives.

Keywords: Anti-racist Pedagogical Practices. Black Women Educators. Daily Life. *Abebés*. Afro-reference.

RESUMEN: Este artículo, centrado en las relaciones étnico-raciales, investiga las experiencias pedagógicas antirracistas de educadoras negras de la Baixada Fluminense, y propone comprender cómo sus palabras operan como *abebés* míticos africanos (espejos de Oxum e Yemanjá), ayudando a actualizar nuestras imágenes individuales y colectivas. Los *abebés* funcionan como dispositivos epistemológicos, ofreciendo una lente para pensar sobre el poder creativo de las palabras de estas mujeres en la educación básica. Las narrativas se recogieron a través del *podcast Afroescuta*, con una metodología centrada en la oralidad, valorando la palabra hablada como fuente de conocimiento. Concluimos que la escucha atenta de estas voces nos permite resaltar prácticas pedagógicas que trascienden acciones específicas, constituyendo gestos colectivos de enfrentamiento al racismo y de reafirmación de la presencia negra en la escuela, y de la importancia de las epistemologías negras en la transformación de las prácticas educativas y en el combate a las narrativas coloniales.

Palabras clave: Práticas pedagógicas antirracistas. Educadoras negras. Cotidiano. *Abebés*. Afroreferencia.

Para começo de conversa...

Porque o rosto de um é o reflexo do outro, o corpo de um é o reflexo do outro e em cada um, um reflexo de todos os corpos

(NASCIMENTO, Beatriz. Ôrí, 1989)

Este artigo nasce como desdobramento de uma tese de doutoramento em Educação, entendendo que as palavras de mulheres negras constituem potência criadora para práticas de avivamento do mundo e para a ampliação dos horizontes narrativos (SILVA, 2025), pois potencializam o fazer em múltiplas frentes. Neste trabalho o foco recai sobre as palavras que circulam nos ambientes de educação escolar. A pesquisa mergulhou na escuta de cinco professoras negras atuantes no município de Queimados, na Baixada Fluminense do Rio de Janeiro, durante a pandemia de Covid-19.

O projeto inicial da pesquisa previa o encontro com educadoras e educadores envolvidas/os na criação de práticas pedagógicas antirracistas em escolas públicas, a fim de compreender as movimentações que sustentam tais experiências de enfrentamento ao racismo. No entanto, todas as pessoas que se dispuseram à conversa eram mulheres negras; e quando solicitadas indicações de outras pessoas para conversar, novamente surgiam nomes de mulheres negras e pardas. Esse movimento, que à primeira vista parecia uma limitação metodológica, revelou-se um chamado ético e político para escutar o que essas mulheres têm produzido e sustentado na Educação Básica.

O recorte nasceu do desejo de pensarmos juntas como temos praticado uma educação escolar que entrelaça nossas histórias com os saberes produzidos pelas populações negras. Essa tessitura coletiva se concretiza nos movimentos de grafar e semear nos cotidianos escolares outros códigos sobre África, africanas/os, afro-brasileiras/os e as complexidades presentes nas experiências de sociabilidade da afrodíaspóra.

O gesto de conversar foi permitindo à pesquisadora caminhar junto às demais praticantes desta pesquisa. E à medida em que se davam os encontros, esse gesto nos colocava diante do desafio de estarmos ali presentes com todo o corpo. Muito além de ter perguntas prontas a serem feitas, conversar permitiu dar tempo ao que chegava, colocando a pesquisadora disponível para ouvir e (re)ouvir, escutar os atravessamentos, pensar e (re)pensar os caminhos. Nesses movimentos sinuosos, a conversa foi se tecendo como uma escolha teórico-metodológica entranhada ao fazer pesquisas com os cotidianos.

No processo de pesquisa surgiu a oportunidade de criar, com as conversas gravadas durante a pandemia, um espaço de escuta e partilha de narrativas de professoras

negras sobre práticas pedagógicas antirracistas, que se decidiu nomear de *Afroescuta Podcast*¹. Sua identidade inspira-se no símbolo Adinkra *Mate Masie* (“eu guardo aquilo que ouço”), reafirmando a memória e a oralidade como fundamentos epistemológicos e políticos, de acordo com o que Leda Maria Martins (2021) nos ajuda a refletir.

Toda a movimentação de gravar, produzir episódios e compartilhar os encontros também se alimentou de uma vontade de fazer com que essas histórias chegassem à formação de professoras/es para gerar novas conversas sobre como podemos aprender com as experiências dessas mulheres, bem como trabalhar pedagogicamente com as questões uma educação antirracista. Compartilhar essas histórias para produzirmos um acervo que contribua com a nossa formação como educadoras/es e que, de alguma maneira, fortaleça os processos de (re)educação das relações raciais entre nós, pessoas que vivemos e praticamos as escolas em seus cotidianos.

O desejo de compartilhar os encontros nasceu também da convicção de que o mais valioso que podemos oferecer umas/uns às/aos outras/os, em processos educativos, são as nossas histórias: aquelas que nos atravessam e nos permitem pensar em como seguir adiante na construção de uma educação democrática e plural. Reafirmamos, com as palavras do professor Valter Filé, que esse gesto se alimenta da crença “na educação como uma arte de entamar histórias. Uma arte que se materializa na criação autoral de nossas vidas como narrativas, dos personagens que somos, nas histórias que contamos e nas histórias que ouvimos” (FILÉ, 2010, p. 124). Acreditamos que nossas histórias e experiências compartilhadas podem contribuir de forma significativa para a reeducação das relações raciais. Sobretudo, acreditamos que a palavra que sai de nossas bocas tem a força mobilizadora de produzir mundos sem racismo, mais plurais e mais democráticos.

Esses caminhos vêm mostrando a importância do compartilhamento das nossas experiências de pesquisas e as que realizamos em salas de aula, para além dos muros das universidades e das escolas, como possibilidade de criar pontes, fazendo com que essas histórias também cheguem e ocupem os diversos espaços de produção de narrativas sobre o mundo. As palavras são as pontes entre *eu* e *a/o outra/o*, nos disseram Valentin Volochinov e Mikhail Bakhtin (2004), e acreditamos que, como pontes, elas são caminhos de acesso à alteridade. Esses caminhos vêm nos possibilitando dizer que as experiências das educadoras negras de Queimados não existem como algo aleatório, por mais que estejam em contextos específicos; estão inscritas num movimento maior que tenta provocar pequenas rasuras em discursos que se pretendem monolíticos e que coadunam com modos únicos e totalizantes de ser-pensar o/no mundo. São experiências que abrem espaços nos territórios escolares para o compartilhamento de outras narrativas sobre os saberes produzidos pela humanidade em curso, destruindo a ideia de que aqueles produzidos pelos grupos humanos europeus valem mais do que os de outros grupos humanos.

A escuta dessas educadoras negras e de suas criações pedagógicas para o enfrentamento do racismo nos cotidianos escolares produziu em nós efeitos que reverberam como feitiços, abrindo caminhos para pensar suas palavras como dispositivos de avivamento do mundo e

de ampliação dos horizontes narrativos, diante de espaços e currículos ainda fortemente eurocentrados. Essa escuta torna-se ainda mais urgente quando consideramos as palavras da psicóloga Maria Aparecida da Silva Bento, que afirma que (ainda) vivemos em uma sociedade na qual “o racismo segue sendo o principal elemento estruturador do sistema de desigualdades” (BENTO, 2023, p. 9). Justamente por isso, reconhecer a força dessas palavras no contexto da escola pública brasileira é também um gesto de enfrentamento à lógica colonial que persiste nos currículos e práticas pedagógicas, uma lógica que opera em via única e sustenta a descredibilização, o esquecimento e a aniquilação de outras formas de saber, como nos ensinam os professores e escritores Luiz Antônio Simas e Luiz Rufino (2019).

Neste artigo, compartilhamos os feitiços lançados pelas palavras das educadoras que dialogam com esta pesquisa, pressupondo que as palavras de mulheres negras são palavras-espelho, que geram movimentos coletivos de criação de práticas pedagógicas antirracistas nos cotidianos escolares. Com o que nos oferta Bianca Santana (2017), compreendemos as palavras dessas educadoras como espelhos refletidos nas águas que nos convidam a voltar o olhar para nós mesmas. Esse percurso tem nos levado a entender que cada voz de uma mulher negra mobiliza em nós a possibilidade de reencontro com nossas imagens e histórias, com nossas memórias e nossas possibilidades de emancipação. No entanto, os reflexos que buscamos não são aqueles moldados pelo olhar colonizador que nos inventou como objetos, mas sim os que habitam os abebés das narrativas míticas africanas. É nos espelhos de Oxum e de Iemanjá que encontramos força para compreender e enfrentar os múltiplos sistemas de opressão que ainda nos atravessam.

Ao pensar as palavras de educadoras negras como espelhos, buscamos na força ofertada pelas “palavras-ponte” de Conceição Evaristo (2020), elementos para fundamentar essa escolha. No abebé de Oxum

nos descobrimos belas, e contemplamos a nossa própria potência. Encontramos o nosso rosto individual, a nossa subjetividade que as culturas colonizadoras tentaram mutilar, mas ainda conseguimos tocar o nosso próprio rosto (EVARISTO, 2020, p. 39).

Essas palavras nos permitem compreender que o espelho de Oxum nos convoca a olhar para nós mesmas e a refletir sobre os complexos processos de formação que nos constituem, processos que revelam como nossa autoimagem reflete não apenas a forma como fomos educadas a não nos amarmos como somos, mas também a não reconhecermos nossas palavras, conhecimentos e modos de ver o mundo como legítimos. Virar o espelho de Oxum para nós é um gesto que exige, antes de tudo, dismantelar as intrincadas tramas de uma educação que nos ensinou a valorizar a estética branca como ideal a ser alcançado. Com a contribuição de Leidiane Macambira (2021) entendemos que essa virada é também um movimento de (re) pensar como nos tornamos negras nesta sociedade e de que maneira essa experiência ressoa nas práticas que desenvolvemos nas instituições que habitamos.

Quando reconhecemos nossa beleza, nossos saberes e nossa potência, somos conduzidas às imagens refletidas no abebé de Iemanjá, pois

o abebé de Iemanjá nos revela a nossa potência coletiva, nos conscientiza de que somos capazes de escrever a nossa história de muitas vozes. E que a nossa imagem, o nosso corpo, é potência para acolhimento de nossos outros corpos (EVARISTO, 2020 p. 39).

Compartilhamos, portanto, da compreensão de que os abebés de Oxum e de Iemanjá operam como dispositivos epistemológicos para pensar a potência criadora das palavras de mulheres negras na Educação Básica. São metáforas que nos ajudam a compreender o modo como elas vêm construindo práticas de enfrentamento ao racismo nas escolas públicas.

Os feitiços lançados ou... os abebés de Oxum e Iemanjá na sala de aula

As conversas realizadas com cinco educadoras negras do município de Queimados estão registradas no canal do *Afroescuta Podcast* e nos oferecem caminhos para compreender que as palavras dessas mulheres habitam um lugar de fortalecimento de um coletivo. São palavras políticas, que não apenas mobilizam práticas pedagógicas antirracistas, mas que também produzem movimentos de reencantamento das nossas imagens, tanto individuais quanto coletivas.

Nesta parte compartilhamos fragmentos de duas conversas que podem ser acessadas na íntegra no canal do *Afroescuta Podcast*. Para quem tiver interesse, disponibilizamos nas referências ao final do texto os links para acesso aos cinco episódios gerados a partir das conversas: Sandra Remígio, com o episódio *Vida e ensino e afroencantamento*; Gabriela Machado, com o episódio *Educadora e prática em transformação*; Luzia Machado, com o episódio *Abraçar a mudança*; Emily Borges, com o episódio *Letramento racial e o ensino de língua inglesa*; e Ingrid Fernandes, com o episódio *Escuta e experiência*.

Imagem 1 – Entrevistadas e temas dos episódios #01, #03, #04, #05 e #06 do *Afroescuta Podcast*



Fonte: <https://open.spotify.com/show/0X7SVgyzKtAqabbDyR88fh>

Uma vez delineado o campo simbólico dos abebés como dispositivos epistemológicos, passamos a observar como essas metáforas se materializam nas práticas narradas pelas educadoras negras. As narrativas a seguir operam como cenas que nos permitem ver-ouvir de que modo suas palavras produzem deslocamentos.

Compartilho um fragmento da conversa com a professora Sandra Maria de Souza Remígio, das redes municipais de Queimados e Nova Iguaçu. À época, a educadora atuava também no setor responsável por pensar as questões étnico-raciais vinculadas aos projetos desenvolvidos nas salas de leitura do município.

“esse aqui foi um trabalho que eu fiz com a minha turma em 2019. Era o quarto ano e estudamos sobre a filosofia Ubuntu. Gente, olha só, o negócio foi tão bacana que eu dava aula pro quarto ano e a turma do quinto ano, alguns alunos ficaram na porta da minha sala escutando eu falar sobre a filosofia Ubuntu. Nós fizemos muita coisa lá, conversamos sobre isso, falamos da importância da gente ser pelo que o outro é, porque a gente não é sozinho. E as crianças ficaram atentas na minha porta. E os alunos do quinto ano, aqueles alunos que já estão quentes, sabe? Aqueles alunos que dão uma certa dor de cabeça. Eu fiquei boba deles pararem na minha porta e ficaram assistindo. E depois eles foram na sala da professora deles, pedir a professora deles pra me convidar... [...] Aí a professora foi lá na porta da minha sala e falou comigo, “Sandra, o que que tá acontecendo aí? Porque meus alunos estão pedindo pra você ir lá na sala contar isso que você está ensinando, eles querem aprender sobre isso”. Olha que coisa linda, né? Aí eu terminei com minha turma e, no dia seguinte, a gente trocou, ela ficou uma parte do horário com minha turma e eu fui pra turma dela pra contar. E quando eu contava, do mesmo jeito que a minha turma ficou com os olhos brilhando, eles ficaram com os olhos brilhando ouvindo. Eles ficaram emocionados. E eu fiquei falando assim, não vale a pena só um ganhar. Olha que filosofia maravilhosa... O importante é que todos ganhem. A gente tem que aprender muito sobre filosofia africana. Porque ganhar sozinho não tem graça. E olhar pra alguém triste do nosso lado, saber que você ganhou, é algo que não é pra ser nem comemorado. E a gente vê, tantas vezes falando, comemorando, né? Ah, eu sou o único preto no lugar... Não é pra comemorar. Não é pra comemorar. Cadê os outros? Por que os outros não chegaram até aqui? Então, quando a gente trabalhou sobre isso, foi lindo demais. Eu dava aula para duas turmas de quarto ano, de manhã e de tarde, e eu peguei os dois quintos anos também e fiz o mesmo trabalho. Nós fizemos depois uma apresentação na quadra, para a escola toda. Como eu vi que saíu da sala, já foi outro quinto ano, depois eu falei assim, já que saíu da sala, vamos fazer com a escola toda. Nós fizemos no horário da manhã e no horário da tarde. Na verdade, então, foi para a escola inteira... Olha só. Um trabalho que começou na minha sala” (REMÍGIO, #1, 2022).

Ao compartilhar essa experiência, a educadora Sandra Remígio nos convoca a ver-ouvir não apenas a legitimidade do ensino de filosofias africanas nas ações que realizamos dentro das salas de aula, como um desdobramento da legislação em vigor, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos da Educação Básica no Brasil². Mas sobretudo, como as conversas sobre essa filosofia podem nos provocar a partilhar outros jeitos de ser-pensar-viver o/no mundo.

Falar de filosofia Ubuntu com outras/os não se dá como algo meramente conteudista, mas parte da sementeira de ideais alternativas ao individualismo, tão fortemente enraizado no modo capitalista de viver. Falar Ubuntu é um encorajamento a vivermos Ubuntu. Ou seja, é um convite a nos desafiarmos a aprender-ensinar a partir da vivência,

do exemplo. Penso, assim, nas palavras de Denise Carrascosa (2020) dialogando com José Castiano (2015, apud Carrascosa, 2020) sobre a filosofia *Ubu-Ntu*, e que trabalhar com esse conceito nas nossas salas de aula é semear deslocamentos que nos fazem revisitar parâmetros éticos de existência.

A partir dessa experiência que envolveu toda a escola é possível compreender que o movimento iniciado pela educadora Sandra Remígio para compartilhar ensinamentos em torno da filosofia Ubuntu – que nos inspira a percebermos que as nossas trajetórias são enredamentos de outras trajetórias – nos convida a pensar em uma reorganização ética das relações no espaço escolar. Ao produzir uma experiência coletiva sua prática se inscreve na dinâmica invocada pelo abebé de Iemanjá: um espelho coletivo no qual as/os sujeitas/os passam a se reconhecer como parte de um corpo comum. A expansão da atividade, ou seja, o deslocamento da turma para toda a escola, nos faz pensar que esse movimento contribui para a ampliação do reflexo, no qual a experiência deixa de ser isolada e passa a constituir um gesto coletivo.

No encontro com a professora Sandra Remígio também discutimos a urgência de *afroencantarmos* as escolas e as nossas próprias vidas, compreendendo esse movimento como uma necessidade de reeducarmos o nosso olhar. Conversamos sobre o conceito de “afroencantamento” como núcleo de um trabalho pedagógico que embasa práticas antirracistas a partir do eixo da ancestralidade. Esse movimento possibilita que educadoras e educadores repensem sobre uma educação colonial que embaça nossa visão e dificulta o reconhecimento de quem somos. Ao enxergar nossas histórias coletivas a partir de outras perspectivas, reconhecemos como nossa ancestralidade floresceu e continua florescendo, mesmo diante de cenários hostis.

O movimento de afroencantamento das nossas narrativas e imagens (individuais e coletivas) torna-se ainda mais urgente quando contextualizamos que, no imaginário social, os saberes de matriz africana raramente são reconhecidos como parte legítima do patrimônio epistêmico da humanidade. Como argumenta Katiúscia Ribeiro Pontes (2017), o colonialismo estabeleceu o racismo como fundamento para invisibilizar o protagonismo do legado africano. Essa lógica está inscrita, inclusive, na própria história da educação escolar brasileira, construída sobre a exclusão sistemática das contribuições de povos historicamente marginalizados.

Ao criar uma conversa sobre a filosofia Ubuntu, a educadora Sandra Remígio produziu um gesto que se move no contrafluxo do apagamento das narrativas negras nas escolas. Sua ação reverberou e alcançou toda a comunidade escolar, contribuindo com movimentos que intencionam desestabilizar imaginários racistas e intervir nas raízes de um sistema educacional que, historicamente, excluiu o protagonismo negro na produção do conhecimento, como podemos pensar com a filósofa e escritora Sueli Carneiro (2005). Ao mesmo tempo, ao provocar tais deslocamentos, essa prática também convoca para um reposicionamento subjetivo das/dos próprias/os estudantes, permitindo que se vejam de outras formas. Por esse motivo, ainda que ancorada na dimensão coletiva,

essa prática reflete também a dimensão do reconhecimento de si, articulando, de modo entrelaçado, os espelhos de Iemanjá e Oxum como forças que operam simultaneamente na constituição de práticas pedagógicas antirracistas.

O próximo fragmento nasce da conversa com a educadora Gabriela Silveira Machado, professora dos anos iniciais nas redes municipais de Queimados e Japeri. A educadora trouxe para a roda reflexões sobre os caminhos que buscamos para produzir práticas pedagógicas mais próximas da vida de nossas/os alunas/os. Caminhos esses que, inevitavelmente, nos atravessam e nos transformam. Sua narrativa parte de um episódio de racismo vivido por uma aluna do 3º ano. Para intervir, a educadora Gabriela Machado recorreu a leitura e dramatização da narrativa infantil *Luzia*, escrita por Igor Gonçalves, professor negro da rede pública de Queimados, oriundo da periferia e com trajetória próxima à realidade das/dos estudantes. Ao apresentar a trajetória do autor e dramatizar a narrativa junto às crianças, uma aluna, alvo constante de ofensas racistas por conta do cabelo crespo, declarou: “Tia, hoje foi o dia mais feliz da minha vida. Eu me senti uma pessoa muito importante.” Segue o fragmento, nas palavras da professora Gabriela:

“essa é a frase de uma aluna do terceiro ano de escolaridade, quando eu trago uma narrativa negro-brasileira, e aquelas crianças se veem ali naquela narrativa e a gente dramatiza aquele livro. Também foi um processo que eu me reeduquei, porque eu trabalhava muito de forma pontual, como a escola lida com essa questão. A escola lida de uma forma pontual, somente em novembro, como se você fosse preto em novembro, como se você só fosse mulher negra em novembro, criança negra... Não, você é durante o ano inteiro. E a legislação traz essa liberdade para a gente trabalhar durante todo o ano letivo. Então, quando eu pego essa narrativa, Luzia, e trago para as crianças, apresento para elas, falo do autor, quem foi o autor desse livro, que ele tem uma história parecida com a nossa, inclusive ele é professor da rede de Queimados, é o Igor. Ai, quando eu trago essa narrativa do Igor, conto a vida dele, história de vida dele, que ele estudou na rede pública municipal, como nós, que ele foi para uma universidade pública, vem da periferia, um homem negro, quando começa a querer mostrar isso para as crianças, as crianças começam a ter um outro olhar. [...]

Então, assim, a gente se envolve de verdade e os alunos também se entregam, porque eu sinto que eles sentem que tem a ver com eles. Como foi no livro Luzia, por exemplo. Esse trabalho foi assim: na verdade, eu estava com a intenção já de fazer esse trabalho, mas surgiram cenas de racismo na sala, com uma aluna minha, na época do terceiro ano. Essa aluna era super encarnada todos os dias.

Os colegas cometiam o mesmo racismo com ela por conta do cabelo crespo. E a menina Luzia, na capa do livro, com o cabelo crespo, fazia dois penteados, assim como essa minha aluna ia também com os dois, amarrava aqui e colocava bem para o alto aquela fita. E era bem parecido com o penteado da Luzia, aquele cabelo crespo. Quando eu levo essa narrativa à turma, eu percebi ali uma mudança. A prática antirracista transforma, porque aquelas crianças, até as meninas que tinham cabelo liso, os meninos passam a admirar essa minha aluna. Eu a peguei como protagonista na dramatização. Então, os meninos passam a admirar, não encarnam mais. E as meninas, mesmo aquelas que têm o cabelo liso, elas querem fazer o penteado da Luzia e falam para a minha tia, meu cabelo não fica, como que eu faço? Então, como que isso transforma mesmo, de fato. Porque é o que a gente estava conversando. Qual a referência que essas crianças têm? A referência branca. Quando você coloca a referência negra, você desconstrói tudo isso que durante anos nos fizeram acreditar” (MACHADO, #2, 2022).

Com a escuta da experiência, podemos pensar que esse foi um processo que reverberou num movimento de autoformação compartilhada, envolvendo tanto a professora quanto as crianças, pois ao proporcionar imagens nas quais podiam se ver refletidas, a educadora também passou a se ver e a se reinventar de outros modos. Ou seja, ao pesquisar e levar para a sala de aula narrativas negro-brasileiras, a educadora não apenas ampliou o repertório das/dos alunas/os, mas também passou a ressignificar a própria identidade como mulher negra e professora da rede pública, atuando em um contexto escolar majoritariamente negro.

O compartilhamento de narrativas nas quais as crianças podiam se reconhecer, como foi com a experiência com leitura e dramatização do livro *Luzia*, de Igor Gonçalves, abriu-se um campo de encontro com outras imagens possíveis. Quando a criança afirma ter se sentido “*uma pessoa muito importante*”, ela reverbera o impacto desse encontro com um reflexo no qual finalmente pôde se ver. A história dessa aluna que se reconheceu na personagem Luzia ilustra a potência desses espelhos como dispositivos epistemológicos capazes de reorientar modos de narrar a si e ao mundo a partir de reflexos mais amorosos.

É neste sentido que vemos-ouvimos nessa narrativa a manifestação do abebé de Oxum no chão da sala de aula. O gesto pedagógico da educadora Gabriela Machado aciona o abebé da Iabá que habita as águas doces e nos convida a buscarmos imagens que nos impulsionem posturas insubmissas aos padrões coloniais nos nossos inventos. E como nos ensina Conceição Evaristo (2020), o espelho de Oxum devolve à/ao sujeita/o uma imagem positiva de si, rompendo com as distorções produzidas pela lógica racista, pois é nesse espelho que “nos descobrimos belas, e contemplamos a nossa própria potência” (EVARISTO, 2020, p. 39), recuperando uma subjetividade historicamente mutilada pelas culturas colonizadoras. Assim, podemos pensar que essa experiência vivida pelas crianças e pela educadora nos oferta a oportunidade de vermos as nossas imagens pelas lentes ancestrais, desdobrando-se como potência para alimentar ações coletivas de enfrentamento às estruturas coloniais.

Outra questão que atravessou nossa conversa foi a reflexão sobre como a entrega e o envolvimento na construção de práticas de Educação para as Relações Étnico-Raciais se inscrevem em um movimento coletivo de amor. Aqui, porém, *amor* é compreendido como ação, tal como nos ensina bell hooks (2021), palavra imprescindível para orientar as lutas por justiça e pelo acesso à educação escolar em sociedades que, historicamente, negaram esse direito a grupos específicos.

Conversamos sobre como as palavras de outras mulheres negras, assim como as reflexões de bell hooks (2021), inspiram movimentos de criação nas salas de aula, fortalecendo a compreensão do amor não como mero sentimento, mas como prática concreta e compromisso ético-político com o crescimento individual e comunitário. Nesse sentido, também pensamos com Tatiane Pereira de Souza (2023) que o amor que impulsiona

mulheres negras na criação de práticas pedagógicas antirracistas é também herança ancestral e caminho de preservação de vidas.

Nesse movimento, o amor, compreendido como prática e compromisso coletivo, se traduz também na forma como educadoras negras, como Gabriela Machado, constroem suas trajetórias. Sua experiência revela que práticas antirracistas não surgem prontas, mas se desenvolvem em um processo contínuo de escuta, reflexão e questionamento dos fundamentos que orientam o nosso fazer docente. Revisitar a própria prática, nesse sentido, é um exercício amoroso e constante que permite criar experiências pedagógicas mais implicadas com a vida e com a complexidade dos percursos formativos e de manter viva a potência criadora herdada das nossas ancestrais.

As experiências compartilhadas pelas educadoras Sandra Remígio e Gabriela Machado, ao recontarem histórias que remexem profundamente nas imagens (individuais e coletivas), têm nos permitido fortalecer o pensamento de que as palavras de mulheres e educadoras negras são matéria viva para a ampliação dos horizontes narrativos em contextos escolares, pois cada gesto educativo, cada palavra, carrega a força de quem veio antes. Nesse movimento, podemos compreender que os abebés de Oxum e Iemanjá operam como dispositivos epistemológicos em constante articulação, produzindo práticas coletivas de enfrentamento às estruturas coloniais. Ainda que as ações antirracistas não deem conta, por si só, de toda a complexidade dos efeitos do racismo, elas instauram aberturas importantes que nos sustentam nas tentativas de caminhar no contrafluxo desse sistema adoecedor.

Virar os espelhos das labás para nós, nos cotidianos escolares, pode significar um gesto de preparar e instrumentalizar nossas crianças para o enfrentamento do racismo cotidiano e para não se deixarem cair nas armadilhas coloniais que tentam nos subjugar. Assim, nessa relação os abebés se transformam em objetos de (re)criação e disputa de narrativas, convidando-nos a olhar nos olhos de quem está ao nosso lado e a reconhecer, nos reflexos compartilhados, um pensamento ancestral capaz de fortalecer nossa caminhada coletiva. As palavras de educadoras negras se manifestam, portanto, como espelhos (abebés), nos quais outras educadoras podem se ver e buscar força para semear práticas pedagógicas antirracistas que façam sentido para as vidas que habitam as escolas públicas brasileiras.

Compreendidos como dispositivos de escuta e cura, os abebés míticos africanos possibilitam a reinvenção de si e do mundo. Pelos espelhos de Oxum e Iemanjá, reeducamos nosso olhar e questionamos o modelo de educação estruturado sob uma narrativa única de mundo, assim como nos provoca Chimamanda Adichie (2019). Ao fazer circular outras histórias, enfrentamos a perspectiva colonial que, ao longo da história, desumanizou narrativas oriundas de culturas diversas. Nesse sentido, olhar para nossas histórias através dos espelhos de Oxum e Iemanjá atua no contrafluxo desses imaginários e resiste ao ato de narrar o mundo de um único modo.

Para finalizar, mas não exatamente...

Com a escrita destas linhas buscamos compartilhar questões que atravessaram o percurso de uma pesquisa sobre experiências pedagógicas antirracistas de educadoras negras na Baixada Fluminense, propondo compreender como suas palavras operam como abebés míticos (espelhos de Oxum e Iemanjá) na atualização de imagens individuais e coletivas. A partir da escuta atenta dessas enunciações, compartilhadas no *Afroescuta Podcast*, argumenta-se que tais práticas transcendem ações pontuais, constituindo gestos de aquilombamento e descolonização dos currículos escolares.

Os fragmentos compartilhados nos ajudam a pensar que essas práticas se configuram como processos contínuos de reconfiguração dos modos de ensinar, aprender e existir na escola, nos quais a escuta e a ancestralidade operam como eixos estruturantes. As experiências das educadoras Sandra Remígio e Gabriela Machado permitem ver-ouvir como suas palavras produzem deslocamentos que reorientam percepções de si entre estudantes e docentes, tensionam relações raciais no cotidiano escolar e fortalecem redes coletivas que reafirmam a potência criadora da presença negra nos espaços educativos.

Essa compreensão ganha maior densidade ao ser articulada ao conceito de *escrevivência*, conforme elaborado por Conceição Evaristo (2020), permitindo compreender que tais narrativas não se encerram em trajetórias individuais, mas se constituem como inscrições de experiências coletivas que se atualizam no fazer pedagógico. Assim, as palavras dessas educadoras operam como dispositivos epistemológicos que produzem conhecimento encarnado, comprometido com a transformação das práticas educativas e com o enfrentamento do racismo estrutural.

Nesse horizonte, as práticas analisadas operam tensionamentos nos imaginários racistas ao fazer circular outras narrativas e ao grafar saberes afro-brasileiros e africanos nos cotidianos escolares, possibilitando que educadoras/es e estudantes se reconheçam para além das molduras coloniais. Desse modo, tais enunciações se afirmam como palavras-ponte que reeducam olhares, provocam deslocamentos e sustentam ações coletivas comprometidas com a construção de uma sociedade mais plural. Tais palavras carregam, assim, sentidos que despertam em nós um sentimento de responsividade e um “ato responsável”, assim como afirma Mikhail Bakhtin (2010), abrindo caminhos para a reorientação das nossas humanidades.

Conclui-se, portanto, que os abebés de Oxum e Iemanjá, ao operarem como dispositivos epistemológicos, permitem compreender como práticas pedagógicas antirracistas gestadas por educadoras negras produzem transformações subjetivas, coletivas e curriculares. Assim, esta pesquisa contribui para o aprofundamento das conversas sobre como epistemologias negras se materializam em práticas concretas de enfrentamento ao racismo nos cotidianos das escolas públicas. Ao fazê-lo, oferece pistas para que educadoras e educadores repensem suas práticas a partir de uma escuta comprometida com as vozes negras.

Recebido em: 13/08/2025; Aprovado em: 30/03/2026.

Notas

- 1 Afroescuta Podcast disponível em: <https://olapodcasts.com/channels/afroescuta>.
- 2 A Lei 10.639/03 tornou obrigatório o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos da Educação Básica, públicos e privados (BRASIL, 2003). Houve uma modificação com a Lei nº 11.645/08, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos escolares da educação básica.

Referências

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- BAKHTIN, Mikhail (V. N. Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. 16.ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato*. São Paulo: Pedro e João Editores, 2010.
- BENTO, Maria Aparecida da Silva. Introdução. In: IBIRAPITANGA & SCHUCMAN, Lia Vainer (Orgs.). *Branquitude – diálogos sobre racismo e antirracismo*. São Paulo: Fósforo, 2023. p. 9-12.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 10.639*, 09 de janeiro de 2003. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003, seção 1, p. 1.
- CARNEIRO, Sueli. *a construção do outro como não-ser como fundamento do Ser*. Tese (Doutorado em Educação) – USP. São Paulo, 2005.
- CARRASCOSA, Denise. Sabela e um ensaio afrofilosófico escreviente e ubuntuísta. In: DUARTE, Constância Lima & NUNES, Isabella Rosado (Orgs.). *Escrevivência: a escrita de nós. Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 152-163.
- EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima & NUNES, Isabella Rosado (org.). *Escrevivência: a escrita de nós. Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 26-46
- FILÉ, Valter. Tentativas e tentações: batidas no território da linguagem. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.). *Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de narrar*. Rio de Janeiro: Faperj, 2010. p. 123-134.
- hooks, bell. *Tudo sobre o amor: novas perspectivas*. São Paulo: Elefante, 2021.
- MACAMBIRA, Leidiane dos Santos Aguiar. *Os modos como vamos nos tornando mulheres negras e educadoras antirracistas: narrativas de formação para pensar a educação das relações raciais*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2021.
- MARTINS, Leda Maria. *Performances do tempo espiralar: poéticas do corpo-tela*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

PONTES, Katiúscia Ribeiro. *Kemet, escolas e arcádeas: a importância da filosofia africana no combate ao racismo epistêmico e a lei 10639/03*. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Ensino. CEFET/RJ, 2017. Disponível em: https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/katiúscia_ribeiro_-_dissertação_final.pdf. Acesso em: 20 abr. 2024.

SANTANA, Bianca. Espelho das iabás. *Geledés*, 2017. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/espelho-das-iabas/>. Acesso em: 06. dez. e 2024.

SILVA, Maria José da. *Serpentear entre palavras de educadoras negras: experiências pedagógicas antirracistas na Educação Básica*. 2025. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2025. Disponível em: https://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2021_1-2254-DO.pdf. Acesso em: 30 mar. 2026.

SIMAS, Luiz Antônio & RUFINO, Luiz. *Flecha no Tempo*. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

SOUZA, Tatiane Pereira de. Mulheres negras: perspectivas de luta e resistência. In: CONSORTE, Josildeth Gomes & SANTANA, Marise de (Orgs.). *Mulher negra e ancestralidade*. São Paulo: Selo Negro, 2023.

Documentário

ORI. Direção: Raquel Gerber, 1989. Doc. 93m. - Estelar Produções Cinematográficas.

Podcasts

ABRAÇAR A MUDANÇA. Entrevistada: Luzia de Fátima Machado. Entrevistadora: Maria José da Silva. Local: Spotify, 06 mai. 2026. *Afroescuta Podcast*. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/3CiTkNQzheuFXDHGLi8xHn>. Acesso em: 06 mai. 2026.

AFROESCUTA PODCAST, O QUE É? [Locução de]: Maria José da Silva. Local: Spotify, 06 mai. 2026. *Afroescuta Podcast*. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/2jclHqMLFWBIPwbp1SNbkz>. Acesso em: 06 mai. 2026.

EDUCADORA E PRÁTICA EM TRANSFORMAÇÃO. Entrevistada: Gabriela Machado. Entrevistadora: Maria José da Silva. Local: Spotify, 06 mai. 2026. *Afroescuta Podcast*. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/1EMxTbPRCJ3WHf3XZFjHzJ>. Acesso em: 06 mai. 2026.

ESCUTA E EXPERIÊNCIA. Entrevistada: Ingrid Fernandes. Entrevistadora: Maria José da Silva. Local: Spotify, 06 mai. 2026. *Afroescuta Podcast*. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/5uZyY7Pimnvkm0FkYIPR4c>. Acesso em: 06 mai. 2026.

LETRAMENTO RACIAL E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA. Entrevistada: Emily Borges. Entrevistadora: Maria José da Silva. Local: Spotify, 06 mai. 2026. *Afroescuta Podcast*. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/0Cx87QBil7NAu7ZF1CQjAl>. Acesso em: 06 mai. 2026.

VIDA E ENSINO E AFROENCANTAMENTO. Entrevistada: Sandra Maria de Souza Remígio. Entrevistadora: Maria José da Silva. Local: Spotify, 06 mai. 2026. *Afroescuta Podcast*. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/6z0HZN774nY76ftQBRcEF>. Acesso em: 06 mai. 2026.

Ensinando filosofia a partir da vida e das margens: *um encontro com bell hooks na escola pública*

Teaching Philosophy from life and the margins:
a meeting with bell hooks in a public school

Enseñar filosofía desde la vida y los márgenes:
una cita con bell hooks en la escuela pública

 **ERICK SANTOS DA SILVA***

Universidade Federal de Alagoas, Maceió – AL, Brasil.

RESUMO: Este artigo apresenta uma reflexão crítica sobre a experiência de aulas de Filosofia em uma escola pública alagoana, com uma proposta pedagógica centrada no amor como categoria filosófica, política e ética. Inspirado pela obra de bell hooks, o trabalho problematiza o ensino tradicional de Filosofia e propõe um deslocamento epistemológico integrando razão, afeto e corporeidade, com uma abordagem decolonial. A partir de registros em diário de campo, planejamentos e produções audiovisuais de estudantes, analisa-se como o amor pode operar como prática de resistência e reumanização no ambiente escolar, especialmente entre sujeitos/as historicamente atravessados/as por opressões de raça, gênero e classe. Tematizar o amor no Ensino Médio, em contextos marcados por desigualdades, é um gesto afetivo e um movimento pedagógico insurgente que tensiona o currículo hegemônico e potencializa a Filosofia na luta antirracista como prática emancipatória.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia. bell hooks. Amor.

ABSTRACT: This article presents a critical reflection on the experience of Philosophy classes in a public school in Alagoas, Brazil, with a pedagogical proposal centered on love as a philosophical, political, and ethical category. Inspired by the work of bell hooks, the study problematizes the

* Licenciado em Filosofia pela Universidade Federal de Alagoas, é bacharel em Psicologia pelo Centro Universitário Tiradentes. Possui mestrado em Psicologia pela UFAL e atualmente é doutorando no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da mesma instituição. E-mail: <erick.psicologia7@gmail.com>.

traditional teaching of Philosophy and proposes an epistemological shift integrating reason, care, and corporeality, with a decolonial approach. Based on field diary entries, lesson plans, and students' audiovisual productions, it analyzes how love can operate as a practice of resistance and rehumanization in the school environment, especially among people historically affected by oppressions of race, gender, and class. Addressing the theme of love in Upper Secondary Education, in contexts marked by inequalities, is an affective gesture and an insurgent pedagogical movement that unsettles the hegemonic curriculum and empowers Philosophy in the anti-racist struggle as an emancipatory practice.

Keywords: Philosophy Teaching. bell hooks. Love.

RESUMEN: Este artículo presenta una reflexión crítica sobre la experiencia de las clases de filosofía en una escuela pública de Alagoas, con una propuesta pedagógica centrada en el amor como categoría filosófica, política y ética. Inspirado en el trabajo de bell hooks, el trabajo problematiza la enseñanza tradicional de la filosofía y propone un cambio epistemológico que integre razón, afecto y corporeidad, con un enfoque decolonial. A partir de los registros del diario de campo, de la planificación y de las producciones audiovisuales de los estudiantes, analizamos cómo el amor puede operar como una práctica de resistencia y rehumanización en el entorno escolar, especialmente entre sujetos históricamente atravesados por opresiones de raza, género y clase. Tematizar el amor en el bachillerato, en contextos marcados por las desigualdades, es un gesto afectivo y un movimiento pedagógico insurgente que tensiona el currículo hegemónico y potencia la filosofía en la lucha antirracista como práctica emancipadora.

Palabras clave: Enseñanza de la filosofía. bell hooks. Amor.

Introdução

O desejo de escrever este artigo nasceu de experiências vividas durante a ministração de aulas de Filosofia em uma escola pública no estado de Alagoas. A partir do retorno à escola, não mais como estudante negro do Ensino Médio, mas como educador negro, vi-me atravessado por inquietações sobre o sentido de ensinar essa disciplina em um país como o Brasil, marcado por desigualdades históricas, materiais e estruturais. Trabalhar com o tema do amor em um cenário educacional que muitas

vezes privilegia conteúdos eurocêntricos, ditos ‘neutros’ afetivamente, representou para mim um gesto de resistência e cuidado diante de uma lógica escolar que frequentemente desconsidera as dimensões subjetivas, emocionais e relacionais do processo educativo e dos/das estudantes.

Este artigo, portanto, compartilha uma possibilidade prática de afrorreferenciar o ensino de Filosofia. Com base nas contribuições de bell hooks (2021) e Silvio Gallo (2006), descrevo uma experiência que buscou retirar a disciplina do isolamento eurocêntrico, priorizando a escuta e a validação das vivências dos/das estudantes como produtoras de saber. Nesta proposta, afrorreferenciar é, fundamentalmente, confrontar a colonialidade do saber (QUIJANO, 2009). É reivindicar a experiência negra (CARNEIRO, 2019) como eixo do fazer pedagógico, produzindo saberes que brotam da existência para ler o mundo (hooks, 2019). É o exercício de desestabilizar a branquitude (BENTO, 2022), negando-a como padrão único e universal de conhecimento ou de humanidade.

A escolha por tematizar o amor teve como objetivo provocar reflexões que ultrapassassem a suposta neutralidade dos currículos e a rigidez dos conteúdos tradicionais, aproximando a Filosofia da vida concreta dos/das estudantes. Ainda assim, a proposta foi pensada em diálogo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento do pensamento crítico e da reflexão ética no Ensino Médio. Mais do que abordar o amor como mero sentimento, procurei desenvolvê-lo como categoria política, epistêmica e ética, a partir das formulações de bell hooks (2021), autora fundamental para compreendermos o amor como prática de libertação e resistência ao patriarcado, ao racismo e à lógica da dominação presentes nos sistemas opressivos. A proposta pedagógica ancora-se em uma perspectiva decolonial do ensino de Filosofia.

Essa fundamentação dialoga com a compreensão de Joaze Bernardino-Costa e Ramón Grosfoguel (2016), que definem a decolonialidade como um projeto e uma práxis de oposição que visa dismantelar as hierarquias impostas pelo sistema-mundo moderno. Para esses autores, a produção do conhecimento deve partir de *loci* de enunciação específicos — dimensões geopolíticas e corpos-políticos — que desafiam a pretensa neutralidade universal da branquitude. Assim, ao reivindicar a centralidade da experiência negra, busca-se romper com o silenciamento histórico e promover uma Filosofia enraizada na vida dos/das estudantes.

No livro *Tudo sobre o amor* (2021), bell hooks sustenta que o amor não deve ser reduzido a um sentimento romântico ou meramente afetivo, mas compreendido como uma prática ética e intencional, uma escolha que exige coragem, compromisso, cuidado e responsabilidade. Essa concepção do amor como prática política é aprofundada em outras obras da autora, como *Salvação: pessoas negras e o amor* (2024) e *Comunhão: a busca das mulheres pelo amor* (2024), nas quais ela denuncia os efeitos da supremacia branca e do patriarcado na constituição das relações afetivas, especialmente entre pessoas negras e grupos socialmente marginalizados.

Segundo bell hooks (2013), ensinar é um ato profundamente político e afetivo. A partir de sua experiência como professora negra nos Estados Unidos, a autora evidencia a potência da sala de aula como espaço de cura e de transgressão. Como afirma, “o aprendizado é o lugar onde o paraíso pode acontecer” (hooks, 2013, p. 154). Nessa perspectiva, ensinar não se reduz à transmissão de conteúdos, mas implica a criação de condições para que o amor, compreendido como uma ética relacional, possa florescer, mesmo em meio às violências simbólicas e estruturais que atravessam nossas vidas, especialmente no contexto escolar. Inspirado por essa concepção, sustento que o ensino de Filosofia pode contribuir tanto para o tensionamento das estruturas raciais brasileiras quanto para a construção de espaços de cuidado no ambiente escolar, particularmente no ensino médio.

A concepção de ensino de Filosofia que assumo em minha prática docente e, consequentemente, neste artigo dialoga igualmente com autores/as como Silvio Gallo (2006), que propõe uma abordagem não conteudista do ensino filosófico, em ressonância com as formulações pedagógicas de bell hooks (2013). Para Gallo, ensinar Filosofia consiste em promover experiências filosóficas nas quais o/a estudante se constitui como sujeito/a do pensar, elaborando suas próprias questões e construindo sentidos a partir da articulação entre pensamento e existência. Tal perspectiva aproxima-se do que hooks defende ao propor uma educação que recusa a cisão entre vida e teoria, tensionando os sistemas de dominação na medida em que potencializa vozes historicamente silenciadas e reconhece o conhecimento como situado, relacional e comprometido com a transformação social. Nesse horizonte, o ensino de Filosofia se configura como uma prática que, ao considerar a realidade escolar concreta, abre espaços para a emergência de modos outros de pensar, sentir e existir na sala de aula.

O ato de ensinar é simultaneamente político e potencialmente amoroso, na medida em que implica a criação de espaços seguros e críticos, nos quais o aprender se vincula ao viver plenamente, em diálogo com as experiências concretas dos/das sujeitos/as presentes na sala de aula, sem fragmentá-los/las (hooks, 2013). Nesse horizonte, Gallo (2006) e hooks (2013) convergem ao apontar uma prática pedagógica de caráter emancipatório, em que o exercício do pensar filosófico não se restringe à abstração, mas se enraíza nas lutas cotidianas, desafiando desigualdades e abrindo possibilidades para a construção da autonomia e da liberdade.

Quanto aos currículos escolares brasileiros, Kátia Régis e Guilherme Basílio (2018) apontam como foram historicamente estruturados sob a égide de uma racionalidade branca, masculina e eurocentrada, produzindo uma escola hegemônica que desconsidera, quando não silencia, as experiências, os saberes e os modos de existência da maioria de seus/suas estudantes. Nesse contexto, a ausência de referências negras nos conteúdos, nas práticas pedagógicas e nas relações escolares opera como um dispositivo de epistemicídio, conceito desenvolvido por Sueli Carneiro (2019), negando a sujeitos/as negros/as

a possibilidade de se reconhecerem como produtores/as legítimos/as de conhecimento e cultura, ao mesmo tempo em que mantém em funcionamento a colonialidade do saber (QUIJANO, 2009). Nesse sentido, tal configuração evidencia a urgência de pôr em questão os fundamentos epistemológicos que sustentam essa escola hegemônica, abrindo espaços para a valorização de outras matrizes de conhecimento e para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a luta antirracista e com a justiça social.

Afrorreferenciação: currículos, práticas pedagógicas e políticas educacionais

A proposta pedagógica aqui apresentada articula-se à luta histórica por currículos antirracistas no Brasil, especialmente após a promulgação da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas. Apesar de sua relevância, como demonstra Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2011), a implementação da lei enfrenta inúmeros obstáculos, que vão desde a insuficiência na formação docente até resistências institucionais em reconhecer a centralidade do conhecimento negro. Assim, trazer bell hooks (2021) e outros/as autores/as negros/as para o centro da aula de Filosofia não constitui apenas uma escolha afetiva, mas sobretudo política: trata-se de materializar o direito dos/das estudantes de acessar produções intelectuais negras e de se verem representados/as no espaço escolar.

A Base Nacional Comum Curricular, ainda que limitada, abre brechas para tais experiências ao destacar a importância do desenvolvimento do pensamento crítico e da reflexão ética no Ensino Médio. Contudo, sem uma perspectiva antirracista, corre-se o risco de que a BNCC reforce uma suposta ‘neutralidade curricular’, frequentemente responsável por encobrir o epistemicídio denunciado por Sueli Carneiro (2019). Assim, ao tematizar o amor como prática filosófica dialogando com as diretrizes oficiais, mas também contestando seus limites, ao inscrever epistemologias historicamente marginalizadas no interior do currículo.

Afrorreferenciar a educação e, mais especificamente, o ensino de Filosofia, não se limita à inserção pontual de autores/as negros/as no currículo (CARNEIRO, 2019). Trata-se de um movimento político-pedagógico de reconfiguração profunda dos sentidos do ensinar e do aprender, no qual se afirmam saberes que emergem das margens: periferias urbanas, comunidades quilombolas, terreiros e ruas, territórios historicamente desqualificados como espaços legítimos de produção epistêmica (GOMES, 2012). Nesse horizonte, afrorreferenciar a educação constitui também uma luta contra a colonialidade do saber, tal como formulada por Aníbal Quijano (2009), ao confrontar as hierarquias epistemológicas que historicamente subalternizaram os conhecimentos não europeus. Inspirado ainda em Lélia Gonzalez (2020), afrorreferenciar a educação implica reivindicar a americanidade como categoria político-cultural, reconhecendo que nossos corpos, línguas e práticas de vida são constitutivos de outras formas de conhecer e transformar o mundo.

Nesse processo, não há afrorreferenciamento possível sem um exercício crítico por parte dos/das próprios/as docentes sobre suas práticas pedagógicas e os limites de sua formação. Trata-se de interrogar continuamente: em nossas práticas, estamos de fato sendo antirracistas? Temos desafiado a colonialidade do saber ou apenas inserido, de modo pontual e episódico, autores/as negros/as no currículo? Reconhecer que as desigualdades sociais que estruturam a sociedade também atravessam o espaço escolar implica assumir uma posição ética e política diante delas. Assim, o fazer docente exige intencionalidade e também vigilância crítica, para que a sala de aula não reproduza as mesmas hierarquias que pretende combater.

A experiência de ensinar Filosofia em uma escola pública alagoana tomando o amor como categoria filosófica, ética e política, convida a repensar de modo mais radical o que significa educar em um país estruturado por desigualdades raciais históricas. Mais do que uma escolha temática, propor o amor como horizonte pedagógico é um convite a deslocar a Filosofia de um lugar eurocentrado para outro, enraizado nas experiências concretas de estudantes que, em sua maioria, carregam as marcas do racismo estrutural, da pobreza e da exclusão social. Esse gesto não reivindica apenas a inclusão da intelectualidade negra, mas a transformação das bases epistemológicas que sustentam o campo educacional.

Como argumenta Nilma Lino Gomes (2012), afrorreferenciar a educação ultrapassa a simples inserção de conteúdos sobre África e afrodescendência no currículo: trata-se de reconhecer a experiência negra como referência legítima de conhecimento, ética e estética. Implica tensionar uma estrutura curricular que insiste em reproduzir o mito da democracia racial e em silenciar as contribuições de povos negros e indígenas na formação da sociedade brasileira.

Assim, este artigo tem como objetivo apresentar, analisar e refletir sobre essa experiência de ensino de Filosofia, com base nos registros produzidos durante as aulas, nos planejamentos pedagógicos, nas interações com os/as estudantes e na literatura filosófica e educacional.

Caminho metodológico

O planejamento da sequência de aulas foi elaborado a partir de um processo reflexivo que articulou as demandas do componente curricular de Filosofia às especificidades da turma. Para tanto, consideraram-se aspectos como o perfil sociocultural dos/das estudantes, suas formas de participação em sala, o tempo disponível para cada encontro (aulas de 50 minutos) e os objetivos pedagógicos. A intenção foi constituir um espaço de aprendizagem que reconhecesse e valorizasse as experiências dos/das estudantes, promovendo o pensamento crítico a partir de temas em diálogo com suas vivências. Nesse

percurso, tornou-se fundamental a adoção de uma postura de escuta atenta e cuidadosa, permitindo que as vozes e os repertórios culturais dos/das estudantes orientassem o ritmo das aulas, a seleção de exemplos e a construção de sentidos ao longo do processo pedagógico. Desse modo, buscou-se instaurar uma relação mais horizontal e compartilhada de produção do conhecimento, na qual ensino e aprendizagem se constituem de forma dialógica e situada.

A proposta metodológica das aulas foi estruturada em três eixos: sensibilização inicial, com o objetivo de mobilizar a escuta afetiva e o engajamento dos/das estudantes; investigação conceitual, voltada à problematização filosófica do amor, ancorada em uma perspectiva decolonial; e produção criativa, que possibilitou aos/as estudantes expressar, por meio da linguagem audiovisual, suas compreensões e experiências relacionadas ao amor.

A sequência didática foi concebida como um processo formativo que buscou articular razão, afeto e corpo, em consonância com a proposta de bell hooks (2013), compreendendo a educação como prática de liberdade. As aulas foram registradas em diário de campo, constituindo um material fundamental para a análise aqui desenvolvida.

A partir do desenvolvimento dessas aulas e dos registros produzidos, apresento uma análise reflexiva das formas pelas quais os/as estudantes responderam às provocações filosóficas propostas, se posicionaram diante das ideias de hooks e articularam o conceito de amor com questões de raça, gênero, classe e cotidiano. Busca-se, assim, evidenciar as potências e os desafios de ensinar o amor como prática ética e política no contexto da escola pública, tomando o ensino de Filosofia como ferramenta de caráter emancipatório.

O amor como um conceito filosófico: ensinar a partir da vida e das margens

Trabalhar o amor como conceito filosófico no Ensino Médio, numa abordagem decolonial, representou um duplo desafio. Primeiro, por sua aparente falta de 'densidade' quando comparado aos conteúdos tradicionalmente valorizados no cânone filosófico ocidental. Segundo, por exigir uma ruptura com a dicotomia entre razão e emoção, ainda fortemente presente nos espaços escolares e acadêmicos, marcada por uma racionalidade colonial e eurocentrada que deslegitima os afetos como fontes de conhecimento (GROSFOGUEL, 2016). No entanto, a escolha do amor como objeto de reflexão filosófica revelou-se extremamente potente para pensar o ensino como prática de liberdade.

Como apontam Marcelly Campos e Débora Araújo (2022), quando problematizado criticamente o amor não é um tema leve ou superficial, mas uma chave para questionar estruturas sociais e epistemológicas: como aprendemos a amar? Quem nos ensinou? A escola pode ser espaço de aprendizagem afetiva? E mais: que tipo de amor é oferecido ou negado às juventudes negras, pobres, periféricas e dissidentes? Nessa perspectiva, o amor se converte em lente para problematizar os projetos de sociedade que orientam as práticas escolares, bem como os regimes de subjetivação que moldam a vida dos/das estudantes.

Durante as aulas tornou-se evidente que o amor mobiliza profundamente os/as estudantes, especialmente quando o tema conectado é às suas vivências corporais, familiares e afetivas. Embora muitos/as já tivessem tido contato com concepções filosóficas clássicas, como o eros platônico, o amor ágape em Agostinho ou as críticas de Nietzsche, o enfoque decolonial e interseccional também produziu engajamento e sentido. Ao articular o amor às dimensões de gênero, raça e classe, os/as estudantes puderam reconhecer como suas próprias experiências afetivas são atravessadas por relações de poder. Diversos relatos em sala evidenciaram que, para muitos/as, o amor tem sido vivido na forma de cobrança, hierarquia e até violência simbólica, revelando a presença das estruturas opressoras também nas dimensões íntimas da existência.

Nesse contexto, o pensamento de bell hooks (2021) emergiu como ferramenta de análise e transformação. Seus escritos permitiram aos/as estudantes compreenderem que falar de amor é romper silêncios, disputar sentidos e interrogar naturalizações. Como afirma a autora:

Ao falar de amor com pessoas da minha geração, descobri que elas ficavam nervosas ou assustadas, especialmente quando eu comentava que não me sentia amada o suficiente. Em diversas ocasiões em que falei de amor com amigos, eles me aconselharam a fazer terapia. Entendi que alguns poucos estavam simplesmente cansados da minha insistência na questão e achavam que se eu fizesse terapia eles teriam uma folga. No entanto, a maioria ficava apavorada em relação ao que poderia ser revelado em qualquer investigação sobre o significado do amor na vida deles (hooks, 2021, p. 33-34).

A partir dessa provocação, os/as estudantes foram convidados/as a revisitar suas aprendizagens afetivas e a questionar os modelos de amor que internalizaram. Entenderam, com hooks, que o amor como nos é ensinado, frequentemente vinculado à obediência, à performatividade de gênero, à negação de si, é construído a partir de dispositivos de poder. Esse reconhecimento gerou novas perguntas: é possível amar de forma libertadora? Como construir práticas amorosas que não reproduzam silenciamentos e exclusões?

Vinícius Silva e Wanderson Nascimento (2019) reforçam essa urgência:

Acreditamos que falar de amor hoje é nadar contra a corrente, é desafiar o status quo que nos prega uma visão completamente essencialista do amor, isto é, o amor como apenas sentimento, além da alta disseminação de discursos ocidentais individualistas que tendem a nos afastar de uma ética e uma política do amor (SILVA & NASCIMENTO, 2019, p. 170).

As discussões em sala de aula revelaram que as concepções de amor podem ser ao mesmo tempo um mecanismo de opressão e uma linguagem de resistência. Para estudantes negros e negras, LGBTQIAPN+ e de territórios vulnerabilizados, pensar o amor como prática ética, política e filosófica foi uma oportunidade de ressignificar vivências

marcadas por negação, solidão e violência. O amor passou então a ser compreendido como gesto radical, como cuidado coletivo e como direito.

As reflexões construídas culminaram em uma proposta criativa: os/as estudantes foram convidados/as a produzir vídeos em grupo expressando suas compreensões sobre o amor. A atividade se inspirou na pedagogia engajada de bell hooks (2013) e nas proposições de Sílvio Gallo (2006), que defendem uma educação centrada no envolvimento ativo e na valorização das experiências discentes como ponto de partida para o pensamento crítico. Os vídeos dramatizaram cenas cotidianas sobre amor-próprio, amor familiar, amor entre pares e afetos atravessados por questões de raça, gênero, religiosidade e desigualdade. Ao filosofarem com o corpo, a voz e a criatividade, os/as estudantes demonstraram que o amor não é um conceito abstrato, mas prática situada e encarnada.

A família apareceu como espaço primordial de aprendizagem afetiva, nem sempre positiva. Como pontuam Costa e Oliveira: “Criamos uma noção de amor deformada, a partir do momento em que a nossa família se comporta de modo abusivo. A palavra amor se torna banalizada, uma vez que a prática violenta se esconde em detrimento do excesso de sentimentalismo” (COSTA & OLIVEIRA, 2021, p. 196). Os relatos de estudantes LGBTQIAPN+ trouxeram à tona violências cotidianas mediadas por normas religiosas e morais, demonstrando que o amor, quando condicionado à negação do/da outro/a, adoece.

No entanto, os vídeos também revelaram outras possibilidades: em uma das produções, uma estudante negra narrou poeticamente a herança amorosa transmitida pelas mulheres de sua família, conectando amor e ancestralidade. Em outra, dois jovens LGBTQIAPN+ discutem os desafios de amar em meio à intolerância, mas reafirmam o direito de viver um amor digno e possível. Essas produções, mais do que exercícios avaliativos, foram manifestações de um pensamento filosófico situado. Como afirma Gallo (2024):

Quando nós defendemos que o ensino de filosofia precisa ser pensado filosoficamente, nós não estamos de modo algum dizendo que o ensino de filosofia não deva ser pensado pedagogicamente. Muito pelo contrário. Nós sabemos que há toda uma série de elementos pedagógicos implicados no ensino de filosofia. Há toda uma contribuição absolutamente necessária que nós precisamos ter dos especialistas no campo da educação, no campo da didática, no campo das teorias e metodologias de ensino para que o ensino de filosofia possa se realizar. Mas, nós julgamos que, mais do que isso, nós precisamos também – é um acréscimo, não é uma substituição – de um trato filosófico sobre o ensino de filosofia. Portanto, de uma filosofia do ensino de filosofia (GALLO, 2024, p. 158-159)

Nesse sentido, os vídeos revelaram a potência de uma Filosofia ensinada a partir da vida, do território e dos afetos. O amor deixou de ser apenas um tema de reflexão para se tornar um lugar de elaboração crítica, um campo de disputa de sentidos e um horizonte de transformação social. Ao final do percurso, as falas dos/das estudantes evidenciaram apropriações significativas. “*Como pode ser amor se há violência?*”, perguntou um/uma. “*Na igreja, sempre falaram que o amor é doação, mas nunca pensei que fosse também*

responsabilidade e coragem”, disse outro/a. Esses enunciados expressam a potência do trabalho filosófico quando ancorado em uma pedagogia do cuidado e do compromisso ético com a realidade discente.

Nesse contexto o amor foi compreendido como escolha ética, como prática de escuta, de responsabilidade e de construção coletiva da dignidade. Mais do que um gesto afetivo, ensinar o amor foi uma estratégia pedagógica e epistêmica para disputar os sentidos do que deve ser ensinado, de quem pode ensinar e de quais futuros podemos desejar. Como força que desorganiza certezas e reorganiza esperanças, o amor se inscreveu no currículo como linguagem de resistência e reumanização.

Ao propor este trabalho, reconheço que faço parte de um movimento mais amplo de intelectuais negros e negras que, a partir de suas experiências concretas, produzem conhecimento e tensionam o campo da educação. Como destaca Kabengele Munanga (2019), ser intelectual negro/a no Brasil é carregar a responsabilidade de desvelar o racismo estrutural que a sociedade insiste em negar. Nesse sentido, ao ensinar Filosofia em uma perspectiva afrorreferenciada, inscrevo-me em uma tradição de intelectuais negros e negras que afirmam a centralidade da vida, do corpo e da ancestralidade como fundamentos do conhecimento.

Essa conexão é visível também nas falas dos/das estudantes. Ao final da sequência de aulas, um/uma deles/as afirmou: *“Nunca tinha visto um professor falar de amor desse jeito. Achei que amor era só namoro, mas agora penso que pode ser também cuidar da gente e lutar contra o racismo”*. Esse depoimento revela não apenas a potência da proposta, mas também a forma como a afrorreferenciação do ensino de Filosofia pode impactar diretamente a subjetividade dos/das estudantes, permitindo que se reconheçam como sujeitos/as de saber e de transformação.

Considerações finais

Este artigo nasceu do desejo de experimentar um ensino a partir da vida e das margens, apostando em uma Filosofia como prática de liberdade, espaço de cuidado e insurgência afetiva, especialmente no contexto das escolas públicas brasileiras, marcadas por desigualdades históricas, racismo estrutural, LGBTQIAPN+fobia, colonialidade do saber e silenciamentos cotidianos. Ao propor o amor como categoria filosófica, política e pedagógica, em diálogo com a obra de bell hooks e com uma abordagem decolonial, busquei tensionar os limites de um currículo que muitas vezes ignora as experiências vividas de estudantes e opera pela exclusão de seus corpos, afetos e narrativas. Reposicionar o amor no centro das práticas pedagógicas é, nesse sentido, um gesto epistemológico e político de reexistência.

A experiência vivida durante as aulas revelou que os/as estudantes não apenas desejam, mas precisam falar de amor, não no sentido estreito do amor romântico idealizado, mas como experiência plural: de cuidado, reconhecimento, acolhimento, reciprocidade. A Filosofia, quando ensinada a partir da escuta sensível e do reconhecimento das realidades concretas dos/das sujeitos/as, mostrou-se capaz de acolher essas vivências e convertê-las em matéria reflexiva, ética e crítica. Pensar o amor como construção histórica, social e atravessada por relações de poder permitiu aos/as estudantes identificarem como estruturas opressoras operam também nas dimensões afetivas da vida e, ao mesmo tempo, imaginar possibilidades de resistência e reinvenção.

A proposta pedagógica, ao articular razão e emoção, análise conceitual e produção criativa, deslocou o ensino de Filosofia de um lugar tradicionalmente conteudista para uma prática situada, plural e transformadora. Nesse deslocamento, o amor deixou de ser tratado como um sentimento privado ou menor e passou a ser entendido como força coletiva de insurgência e cuidado, como linguagem para dizer o indizível e como ferramenta para reconstruir a dignidade negada. Como afirma bell hooks (2021), amar é um ato de resistência, sobretudo para quem foi historicamente ensinado a sobreviver sem amor. Amar, portanto, não é apenas afetar e ser afetado, é também recusar-se a normalizar a indiferença, a violência e o abandono. É criar outros modos de existência, dentro e fora da escola: no mundo.

Discutir o amor em uma escola pública alagoana foi, assim, um gesto de insubmissão à racionalidade colonial que ancora muitos dos nossos currículos. Foi um exercício de deslocamento epistemológico que permitiu desestabilizar a separação entre razão e corpo, entre teoria e vida, entre Filosofia e cotidiano. Ao escutar as vozes dos/das estudantes, atravessadas por ancestralidade, dissidência, fé, luta e sobrevivência, o ensino de Filosofia pôde se tornar mais do que uma disciplina: tornou-se território de escuta, reconhecimento e produção de novos sentidos e saberes. Nesse processo, o amor se revelou um conceito fértil para mobilizar subjetividades, fortalecer vínculos e reacender esperanças. Tornou-se também uma lente para denunciar violências naturalizadas e um convite à reconstrução coletiva do mundo e da escola.

Amar, nesse contexto, é escolher o compromisso com a dignidade do/da outro/a, é sustentar o vínculo mesmo diante do abismo. Por isso, o amor não foi fuga da política, mas a política do vínculo, da escuta, do cuidado e da reparação. Reafirmo, portanto, a urgência de pensar o ensino de Filosofia a partir de temáticas que convoquem a totalidade dos/das sujeitos/as: razão, corpo, emoção, história, memória e território. Em um mundo marcado por desumanizações cotidianas, ensinar Filosofia *com* e *por* amor é insistir na possibilidade de uma escola que forme sujeitos/as críticos/as, mas também sensíveis, implicados/as e implicantes.

O percurso desenvolvido ao longo das aulas também revelou a importância de pensar a escola como espaço de memória e ancestralidade. Para alguns/umas estudantes,

falar de amor os/as fez lembrar de suas avós, de mães e tias que, mesmo diante da escassez, ensinaram gestos de cuidado que ultrapassam o mero sentimentalismo. O amor, nesse caso, foi compreendido como herança cultural, como prática de sobrevivência transmitida de geração em geração pelas mulheres negras que, como nos lembra Lélia Gonzalez (2020), carregam a marca da amefricanidade: um modo de existir que resiste à violência colonial e reinventa mundos a partir do cotidiano. A memória dessas mulheres ecoou nas falas e produções audiovisuais dos/das estudantes, reafirmando que a escola, quando aberta ao diálogo com as experiências de seus/suas sujeitos/as, pode ser também um espaço de continuidade da tradição oral e afetiva das comunidades negras.

Não menos importante foi observar a forma como os/as estudantes LGBTQIAPN+ ressignificaram a discussão sobre o amor. Para muitos/as deles/as, o ambiente escolar se apresenta como lugar de silenciamento e hostilidade, onde o afeto é regulado por normas de gênero e sexualidade que excluem e violentam. Ao encontrar, nas aulas de Filosofia, um espaço para falar sobre seus desejos e dores, esses/as estudantes puderam pensar o amor como direito e como prática de autoafirmação. Nesse sentido, o amor deixou de ser apenas uma questão teórica e se transformou em ferramenta de sobrevivência, em linguagem de reconhecimento e em horizonte de dignidade.

A escola pública brasileira, com todas as suas contradições e limitações, mostrou-se fértil para esse tipo de experiência. Embora falte estrutura, investimento e reconhecimento social, foi nesse espaço que o diálogo sobre o amor se tornou possível. Isso revela algo fundamental: não é apenas a infraestrutura que define o alcance da escola, mas o compromisso político-pedagógico daqueles e daquelas que nela atuam. Ao propor o amor como categoria filosófica não neguei as dificuldades materiais, mas apostei em criar fissuras na lógica da escassez, transformando a sala de aula em um espaço de abundância simbólica, onde cada estudante pôde se reconhecer e ser reconhecido/a.

Nesse sentido, a experiência relatada de afrorreferenciar o ensino de Filosofia é assumir que os saberes produzidos nas margens são legítimos e transformadores. É negar o epistemicídio que marca a tradição escolar e afirmar, com Sueli Carneiro (2019), que a luta contra o racismo passa também pela luta pelo direito de existir como produtor/a de conhecimento. O amor surge então como categoria de resistência: afrorreferenciar é também amar, no sentido político do termo, ou seja, recusar a lógica da indiferença e da negação.

Se a escola brasileira ainda é um espaço em disputa, é preciso que a Filosofia contribua para essa disputa não apenas com conceitos abstratos, mas com categorias que toquem a vida. O amor mostrou-se capaz de desorganizar hierarquias e abrir caminhos de reumanização. Como disseram alguns/umas estudantes em seus depoimentos, amar foi também aprender a se olhar no espelho, reconhecer sua cor, seu corpo, sua voz, e compreender que esses elementos não são motivo de vergonha, mas de orgulho e potência.

Por fim, reforço que este trabalho não se limita à minha prática individual, mas compõe um movimento maior de intelectuais negros e negras que têm reivindicado

outro modo de fazer ciência, outro modo de ensinar e aprender. Ao ecoar bell hooks, Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, Nilma Lino Gomes e tantas outras vozes, meu objetivo foi inscrever a sala de aula como lugar de possibilidade, como território de futuro. Ao ampliar o debate, é importante reconhecer que a experiência relatada aqui não se esgota em si mesma, mas aponta para caminhos de pesquisa e intervenção pedagógica que podem ser replicados em diferentes contextos da educação básica. Trabalhar com o amor enquanto categoria filosófica e política permite construir diálogos com outras áreas do conhecimento, como a Sociologia, a História, a Literatura e as Artes, criando uma abordagem interdisciplinar que fortalece a prática educativa e potencializa os sentidos da escola pública como espaço de resistência.

Além disso, este artigo busca contribuir para a consolidação de uma tradição de pensamento crítico que tem nas vozes negras um de seus fundamentos centrais. Se a escola pública é atravessada por tensões, também é nela que podemos forjar possibilidades de reinvenção, inspiradas pelas epistemologias afrodiaspóricas que reivindicam outros modos de existir, ensinar e aprender. Pensar o amor na escola é também pensar em projetos coletivos de emancipação, que conectem passado, presente e futuro em uma mesma trama de luta.

Em última instância, acredito que este trabalho reafirma a urgência de currículos que incluam autores/as negros/as, mas que sejam transformados pela centralidade da experiência negra e popular. A Filosofia, quando aberta a esse horizonte, deixa de ser uma disciplina restrita à tradição eurocêntrica e se torna instrumento de vida, cuidado e resistência. Se amar é resistir, como nos ensinou bell hooks, então ensinar Filosofia com e por amor é um convite para que a escola seja espaço de reencantamento e, sobretudo, de liberdade. Como ela disse, é acreditar que a sala de aula pode ser o local de possibilidade. Assim, sigo acreditando que o amor enquanto prática pedagógica e política pode abrir brechas de reencantamento em meio às ruínas do presente; e talvez seja exatamente por essas brechas que possamos, enfim, respirar, sonhar e reinventar o mundo em comum.

Recebido em: 15/08/2025; Aprovado em: 24/03/2026.

Referências

BENTO, Cida. *O pacto da branquidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BERNARDINO-COSTA, Joaze & GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, v. 31, n. 1, p. 15–24, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/wKkj6xkzPZHGCf8K4BqCr/?lang=pt>. Acesso em: 26 mar. 2026.

CAMPOS, Marcelly & ARAUJO, Débora Cristina de. O amor como prática educativa revolucionária: o compromisso com uma docência amorosa. *Abatirá – Revista de Ciências Humanas e Linguagens*, Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus XVIII, v. 3, n. 5, p. 300-315, jan./jun. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/voluntas/article/view/39954/21316>. Acesso em: 27 maio 2025.

CARNEIRO, Sueli. *Escritos de uma vida*. São Paulo: Jandaíra, 2019.

COSTA, Grace Campos & OLIVEIRA, Leilane. O amor é uma construção: considerações acerca de “Tudo sobre o amor: novas perspectivas” (2020), de bell hooks. Albuquerque: *Revista de História*, v. 13, n. 26, p. 194–201, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.46401/ardh.2021.v13.14600>. Acesso em: 27 maio 2025.

GALLO, Silvio. A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. *ETHICA*. Rio de Janeiro, v.13, n.1, p.17-35, 2006. Disponível em: <https://lasalvia.prof.ufabc.edu.br/wp-content/uploads/2016/09/gallo-filosofia-e-seu-ensino-conceito-e-transversalidade.pdf>. Acesso em 31 mar. 2026.

GALLO, Silvio. Filosofia do ensino de filosofia. *Problemata – Revista Internacional de Filosofia*, v. 15, n. 1, p. 156–160, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.7443/problemata.v15i1.70253>. Acesso em: 27 maio 2025.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.htm>. Acesso em: 19 ago. 2025.

GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 31, n. 1, p. 25–49, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100003>. Acesso em: 27 maio 2025.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

hooks, bell. *Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra*. Tradução de Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019.

hooks, bell. *Tudo sobre o amor: novas perspectivas*. São Paulo: Elefante, 2021.

hooks, bell. *Salvação: pessoas negras e o amor*. São Paulo: Elefante, 2024.

hooks, bell. *Comunhão: a busca das mulheres pelo amor*. Tradução: Julia Dantas. São Paulo: Elefante, 2024.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude – Nova Edição: Usos e sentidos*. 4. ed. Belo Horizonte: Grupo Autêntica, 2019.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa & MENESES, Maria de Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009. p. 73-118.

REGIS, Kátia & BASÍLIO, Guilherme. Currículo e relações étnico-raciais: o estado da arte. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 33–60, maio/jun. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.57229>. Acesso em: 10 de maio de 2025.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *Entre o Brasil e a África: construindo conhecimento e militância*. Belo Horizonte: Mazza, 2011.

SILVA, Vinícius Rodrigues Costa da & NASCIMENTO, Wanderson Flor do. Políticas do amor e sociedades do amanhã. *Voluntas*, Santa Maria, v. 10, p. 168-182, set. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/voluntas/article/view/39954/21316>. Acesso em: 11 fev. 2025.

RETRATOS DA
ESCOLA

► ESPAÇO ABERTO



Política educacional assaltada: *um balanço crítico do Plano Nacional de Educação 2014-2025*

Educational policy under assault:
a critical assessment of the National Education Plan 2014–2025

Política educativa asaltada:
una revisión crítica del Plan Nacional de Educación 2014-2025

 **LEONARDO DORNELES GONÇALVES***

Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande – RS, Brasil.

 **ROSIARA MARIA FRANCISCA DA SILVA CHAVES****

Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande – RS, Brasil.

 **ANDRÉA WAHLBRINK*****

Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul – RS, Brasil.

RESUMO: O Plano Nacional de Educação – PNE é uma conquista social que acompanha o movimento histórico pelo direito à educação no país, permitindo que haja a análise dos problemas educacionais a serem superados em período decenal, através de um conjunto de ações políticas, econômicas e educacionais. Foi nessa perspectiva que realizamos este estudo, produzido a partir de uma abordagem qualitativa, explorando documentos e bibliografia interessada, que permitiram desenvolver um balanço crítico do atual PNE 2014-2025, analisando-o desde o contexto em que foi aprovado e estabelecendo relações com as mudanças econômicas/políticas ocorridas no Brasil pós-2013. Considerando o descumprimento praticamente integral das metas do plano como expressão da instabilidade política brasileira, oriunda da crise do capitalismo e

* Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Professor Adjunto no Instituto de Educação na Universidade Federal do Rio Grande. *E-mail:* <dorneles05@gmail.com>.

** Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande. Professora da Rede Municipal do Rio Grande/RS. *E-mail:* <rosiarachaves@hotmail.com>.

*** Doutora em Educação. Professora Universidade de Caxias do Sul. *E-mail:* <andreawahlbrink@hotmail.com>.

da fragilidade democrática, demonstramos que o setor privado encontrou aí um terreno fértil para ampliar seus negócios, promovendo um assalto à política educacional e colocando em risco o caráter público da educação para o próximo PNE.

Palavras-chave: Política Educacional. Plano Nacional de Educação. Crise do Capitalismo.

ABSTRACT: The National Education Plan – PNE represents a social achievement that accompanies the historical struggle for the right to education in Brazil, enabling the analysis of educational challenges to be addressed over a ten-year period through a set of political, economic, and educational actions. From this perspective, the present study adopts a qualitative approach based on the analysis of documents and related literature in order to develop a critical assessment of the current PNE 2014–2025. The analysis examines the context in which the plan was approved and establishes connections with the economic and political changes that have taken place in Brazil since 2013. Given the near-total failure to meet the plan's targets as an expression of Brazil's political instability, stemming from the crisis of capitalism and democratic fragility, the study demonstrates that the private sector has found fertile ground to expand its business interests, effectively placing educational policy under assault and jeopardizing the public character of education for the next PNE.

Keywords: Educational Policy. National Education Plan. Crisis of Capitalism.

RESUMEN: El Plan Nacional de Educación – PNE es un logro social que acompaña el movimiento histórico por el derecho a la educación en el país, permitiendo el análisis de los problemas educativos a ser superados en un período decenal, a través de un conjunto de acciones políticas, económicas y educativas. Fue desde esta perspectiva que realizamos este estudio, con un enfoque cualitativo, explorando documentos y bibliografía de interés, lo que nos permitió desarrollar una revisión crítica del PNE actual 2014-2025, analizándolo en el contexto en el que fue aprobado y estableciendo relaciones con los cambios económicos y políticos ocurridos en Brasil después de 2013. Considerando el incumplimiento prácticamente total de los objetivos del plan como una expresión de la inestabilidad política brasileña, derivada de la crisis del capitalismo y de

la fragilidad democrática, demostramos que el sector privado encontró allí un terreno fértil para expandir sus negocios, promoviendo un asalto a la política educativa y poniendo en peligro el carácter público de la educación para el próximo PNE.

Palabras clave: Política educativa. Plan Nacional de Educación. Crisis del capitalismo.

Introdução

O tratamento dado ao Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2025¹ ao longo da década de sua vigência demonstra o assalto promovido à política educacional brasileira, em geral como expressão do protagonismo cada vez mais amplo das instituições ligadas ao empresariado. Além disso, a tese que apresentamos para reflexão é a de que tanto a cooptação das políticas públicas pelas organizações do capital (como a Base Nacional Comum Curricular e a Reforma do Ensino Médio), quanto o negligenciamento do poder público no cumprimento das metas do Plano relacionam-se diretamente com as transformações na economia política nacional e internacional e a fragilidade democrática que caracteriza o país.

Como parte de estudos exploratórios, bibliográficos e documentais, propomos um balanço crítico do PNE, tendo como chave de interpretação as alterações ocasionadas pela crise do capitalismo a partir de 2008-2009, suas ramificações políticas e sociais no cenário brasileiro, levando em conta a particularidade do país enquanto economia subordinada e dependente no contexto do capitalismo global. Especificamente sobre as metas, pincelamos alguns de seus indicadores² presentes no Painel de Monitoramento do PNE, com a finalidade de analisar criticamente, à luz do contexto de crise, o não cumprimento do plano em sua integralidade, configurando uma política educacional fragilizada, própria do lugar dado à educação em nosso país.

A síntese apresentada ao final enfatiza esse negligenciamento do PNE atual pelo poder público e chama a atenção para o discurso unísono de institutos e fundações empresariais que tencionam a aprovação de um novo plano enxuto, baseado em poucas metas e estratégias, sob a ideológica alegação de facilitar seu monitoramento. A questão se complexifica quando ganham protagonismo os mercados *tecnoeducacionais*³ com seu “tecnosolucionismo” (SAURA, CANCELA & ADELL, 2022), fortemente propalados por organismos internacionais e *big edutechs*, como o caminho para a educação do futuro. Para nós, trata-se de passos largos para a privatização da educação.

A política educacional no limiar da crise do capitalismo

A crise econômica global de 2008-2009

Em linhas gerais, trata-se de uma crise caracterizada pela derrocada do sistema financeiro internacional, a partir de instituições estadunidenses, que provocou mudanças estruturais na forma de atuação do capital, radicalizando seu *modus operandi* e alterando o próprio neoliberalismo. Dessa crise podemos identificar, na esteira de Iuri Tonelo (2021), István Mészáros (2009), David Harvey (2011) e Alysson Mascaro (2013), três aspectos.

O primeiro aspecto a ser destacado é que a crise colocou em suspenso os fundamentos neoliberais quanto ao papel do Estado e sua ideológica autonomia sobre as relações econômicas, fossem elas produtivas ou meramente especulativas. O debate em torno da crise nos anos de sua eclosão e posteriores, dada a injeção explícita de recursos públicos para salvar as instituições da insolvência, foi motivado pela contradição neoliberal e a evidência, mais uma vez, de um Estado que atua em prol dos negócios da burguesia e seus interesses particulares.

Para além, a crise 2008 inaugurou incisiva alteração no papel das instituições do Estado, marcadamente a exigência da implantação de políticas reformistas na linha de ajustes e austeridade em diversos países do globo, sobretudo aqueles com economias de tipo dependente, como a nossa, onde, conforme Ruy Mauro Marini (2005), intensificou-se a superexploração da força de trabalho. Disso surge uma nova fase coadunada com a negação do que Nancy Fraser (2017) denomina “neoliberalismo progressista” liderado pelo partido democrata estadunidense, isto é, a compatibilização de esquemas perversos de financeirização com ideais progressistas e identitárias, através de pautas feministas, antirracistas, direitos de diversidade, entre outros.

O segundo aspecto da crise tem a ver com o redirecionamento e a aceleração das modificações nos processos produtivos, alterações requeridas pelo capital antes da eclosão e que, a partir dela, passam a operar com mais intensidade. Para Tonelo essas modificações podem ser caracterizadas pela “erosão do trabalho contratado e regulamentado” (TONELO, 2021, p. 116); criação de organizações “autônomas” de trabalhadores/as, as quais visam agudizar a informalidade e a precarização do trabalho; “o empreendedorismo” como caminho para ocultar o trabalho assalariado (TONELO, 2021, p. 117); e a “degradação do trabalho imigrante em escala global” (TONELO, 2021, p. 117). A tudo isso soma-se “a introdução de novas tecnologias de informação e comunicação, robotização e inteligência artificial que vem transformando as formas de contratação da força de trabalho” (TONELO, 2021, p. 117). A rigor, o aumento da intensidade da exploração do trabalho⁴ por parte do capital pós-crise – levada a cabo pelo incremento tecnológico para aumentar a concentração de riqueza e o controle sobre a força de trabalho – tem entre seus princípios os ditames da indústria 4.0 e a lógica da automação digital, a qual possibilita maior produtividade e a autorresponsabilização do/da trabalhador/a pelos ônus do seu trabalho. E tudo isso é possível através de reformas e ajustes no papel do Estado.

No Brasil, a crise de 2008-2009 teve (e tem) efeitos econômicos, sociais e políticos alguns anos mais tarde, sendo este o seu terceiro aspecto. Diferentemente de determinadas interpretações, não compreendemos que aqui a crise teve sua gênese na forma de guerra híbrida, isto é, por meio da incitação externa de conflitos internos, até sua eclosão. Ao contrário, havia um conjunto de elementos internos⁵ que possibilitaram a interferência externa, a qual teve êxito dada a fragilidade social e política de nossa formação como povo profundamente despolitizado. Foi essa fragilidade que permitiu a derrocada da democracia burguesa e representativa em 2016 e permitiu – não sem resistências – o avanço de uma extrema-direita altamente popular, organizada, que como vimos, impôs ao país um projeto social que penalizou explicitamente a classe trabalhadora. Vale dizer que as alterações no papel do Estado brasileiro – levadas a cabo pelo programa de “reformas de austeridade”⁶ dos governos Temer (2016 a 2018) e Bolsonaro (2019 a 2022), sob o irônico nome de ‘modernização’ – afrouxaram as regras da contratualização entre capital e trabalho, com a adoção de uma relação ainda mais promíscua e exploradora sobre os/as trabalhadores/as. Decorreu disso a institucionalização de um teto de gastos sociais por 20 anos, inviabilizando o investimento público e os direitos sociais; a aprovação do trabalho intermitente; o aumento do tempo de serviço e a elevação da contribuição previdenciária de trabalhadores/as; duas reformas no âmbito educacional alinhadas com as políticas de austeridade⁷, como a Base Nacional Comum Curricular e a Reforma do Ensino Médio, produzidas com o protagonismo do setor privado. Tais medidas forjaram uma radical precarização do trabalho e da vida, através do que Ricardo Antunes (2020) denomina como “uberização do trabalho” e intensificação do “proletariado de serviços”. A rigor, o fim da proteção social da população pobre e da classe trabalhadora.

Crise social e política

Como expressão da crise de 2008-2009, o Brasil passou, a partir de 2013, a conviver com um processo social novo, embora capitaneado pelas velhas elites nacionais e internacionais. Marina Lacerda (2019) apresenta a ascensão de um novo conservadorismo no Brasil como fenômeno reacionário aos direitos humanos e da diversidade ampliados nos governos Lula II (2007 a 2010) e, principalmente, Dilma I (2011 a 2014). De um lado, setores ligados aos grandes mercados religiosos, agronegócio, parcelas do empresariado e uma fração da classe artística, somados à mídia hegemônica e à alternativa, atuando em conluio com forças internacionais e com respaldo de parte do judiciário. De outro lado, movimentos sociais, partidos, sindicatos, intelectuais, universidades e uma parcela de artistas, em defesa do processo democrático. Ambos os grupos com representação política, embora na prática ela seja desproporcional.

O primeiro grupo, em geral, condensa o descontentamento com as políticas inclusivas e o avanço de pautas históricas, as benesses do pré-sal e os possíveis impactos positivos na sociedade brasileira. O segundo grupo, diverso e contraditório, por vezes difuso

em termos táticos e estratégicos, tem atuado na defesa da ordem democrática, respeito às eleições e a uma agenda amplamente progressista.

Em que pese a necessidade de maior detalhamento desse processo, o que se nota é a nova correlação de forças que marca a trajetória da política contemporânea brasileira, ao ponto de destituir uma presidente da República, alavancando uma extrema direita que, embora seja diversa, aglutina interesses neoliberais e neoconservadores, construindo políticas de austeridade que aceleram a retirada de direitos e atacam a democracia, num verdadeiro golpe institucional. A eleição de Jair Bolsonaro (2018) é entendida aqui como efeito da instabilidade social que promoveu determinado avanço reacionário no país e possibilitou a partir de então a maior inserção do capital internacional na gestão do petróleo brasileiro e, conseqüentemente, nas decisões e nos rumos políticos adotados no país.

Crise pandêmica

A partir de março de 2020, o mundo passou a viver a pandemia de Covid-19, o que exigiu a reorganização da convivência humana em termos radicalmente novos e jamais imaginados para aquele contexto. A pandemia em si já teria potencial para promover estragos enormes na humanidade. Mas no caso brasileiro, ela foi agravada pela postura política e pessoal do então presidente da República⁸, autor de diversas mensagens contra produção científica, vacinas, imprensa, adversários/as políticos/as, outras instituições e poderes, favorecendo o contrasenso e desestabilizando certa harmonia social/nacional tão importante para superar o problema, como alertou Cesar Calejon (2021). O Brasil perdeu mais de 700 mil vidas, e a maioria delas poderia ter sido salva não fosse a negligência do governo Bolsonaro.

Em que pese a centralidade e a especificidade do problema, a crise pandêmica é também expressão da crise do capitalismo. Como tal, guarda relações e semelhanças, sobretudo no que tange à aceleração de processos tecnológicos, como o fomento a mercado tecnoeducativo, educação digital, inteligência artificial, construção de imaginários sociotécnicos, conforme afirmam Saura, Cancela e Adell (2022), e a captura do fundo público para a compra desses produtos, na perspectiva do solucionismo tecnológico para a questão do isolamento social. Na verdade, a crise pandêmica foi uma excelente oportunidade para que o capital introduzisse com maior rapidez os seus produtos e, com eles, novas dinâmicas que gerenciam as relações sociais, o que se constitui, hoje, uma ameaça grave à educação pública, popular e democrática.

Contraditoriamente, a crise do capitalismo – que teve sua inflexão mais evidente desde 2008-2009, com conseqüências econômicas e políticas graves ao país, ao adotar políticas de austeridade contra os direitos sociais e a classe trabalhadora – foi atravessada por uma “síndrome” (CALEJON, 2021), que exigiu um papel ativo do Estado para a mitigação da crise sanitária. Foi justamente nesse tempo que o Plano Nacional de Educação 2014-2025 entrou em vigor e sofreu todas as influências das mudanças políticas e sociais do período, comprometendo seus objetivos e metas.

O processo controverso do PNE 2014-2025: da aprovação à negação

O Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2025 deve ser analisado no contexto da crise do capitalismo e suas variantes, conforme mencionamos anteriormente. Ele conserva elementos essencialmente característicos do período e por ser, como bem lembram Dourado, Grossi Júnior e Furtado (2019), uma lei que se encontra no “epicentro” das políticas de Estado, ainda é tema de intensos debates em torno da agenda educacional brasileira e do projeto de país que buscamos construir.

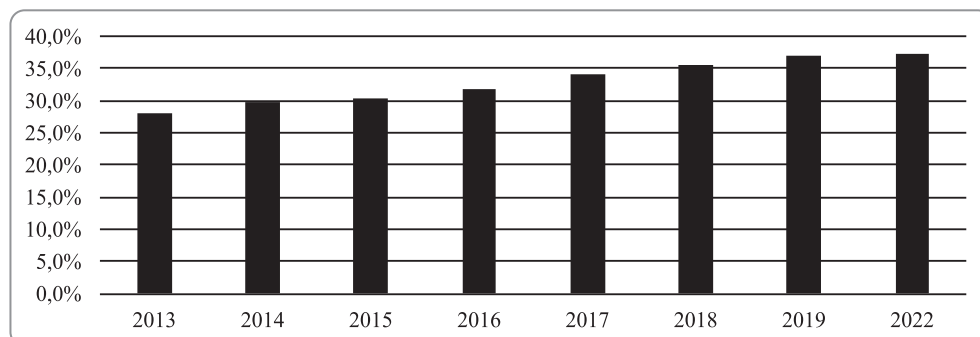
Podemos dizer que, independentemente das causas, os debates sobre o PNE promoveram um atraso, em termos de políticas educacionais, de três anos, o que em certa medida desfavoreceu o governo à época e provocou prejuízos significativos à educação nacional. Foram basicamente dois os pontos conflituivos, sendo o primeiro, e principal, o financiamento para a educação pública, localizado na meta 20. Naquele contexto, as forças empresariais ligadas à educação promoveram uma articulação com parlamentares para que a utilização dos recursos públicos fosse ampliada e contemplasse as empresas educacionais, o que, ao final, a lei não mencionou; mais tardios e como efeito das disputas sociais, os debates relativos a identidade de gênero e educação sexual foram travados nas comissões que analisaram o PNE antes de sua aprovação, numa verdadeira guerra de narrativas e notícias falsas por parte de setores conservadores da sociedade brasileira. Essas ‘bandeiras’ aglutinaram grupos progressistas e conservadores em defesa de suas pautas com explícita adesão parlamentar, ampliando o contexto de polarização em torno do PNE.

Uma vez aprovado, o Plano passou a vigorar na forma da Lei n. 13.005/2014, e sua existência desencadeou uma série de debates locais sobre planos estaduais e municipais de educação. A articulação entre os entes federados para atingir as metas seria importante justamente porque é no âmbito local que a política educacional se concretiza. Mas, infelizmente, os efeitos das polêmicas em nível nacional se multiplicaram nos estados e municípios, criando entraves e retrocessos para a construção dos planos locais e provocando dificuldades para o fortalecimento da educação pública.

Para exemplificar, pincelamos indicadores do PNE tomando por base os dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, que oferece a compilação das informações para o monitoramento do Plano¹⁰. Devido aos limites do texto, apresentamos algumas informações relativas a indicadores das metas 01, 02, 03, 07, 09, 12, 16, 17, 19 e 20, para demonstrar que até o final do período, as metas do PNE ficaram aquém do planejado. A escolha dos indicadores priorizou aqueles relacionados à educação básica, ensino superior, professores/as, gestão democrática e financiamento.

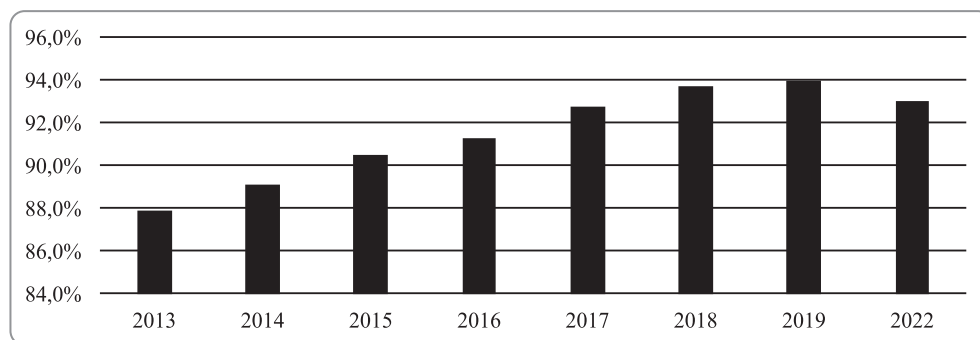
Nos gráficos 01, 02 e 03 expomos percentuais relativos a frequência e presença de crianças e adolescentes em creches e/ou escolas. Se comparados às metas traçadas, percebem-se limites para democratizar o acesso e a permanência desse público.

Gráfico 01: Percentual da população de 0 a 3 anos que frequentava a escola ou creche – 2013-2019 e 2022. Meta: pelo menos 50% de cobertura dessa população até 2024



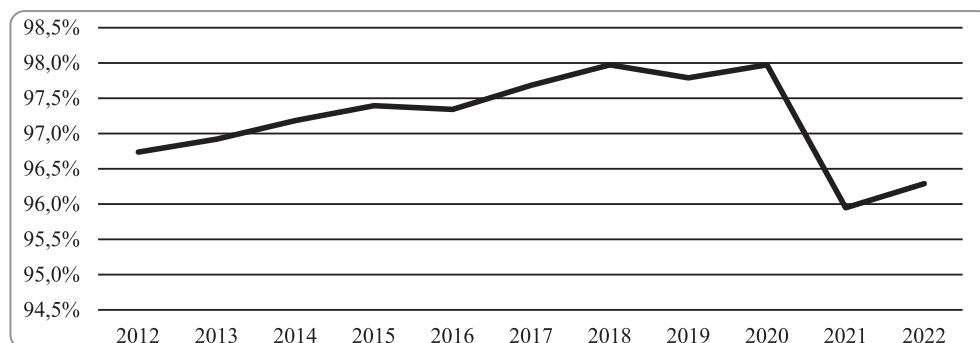
Fonte: Elaborado pelas autoras e o autor com base nos dados do Inep, 2024.

Gráfico 02: Percentual da população de 4 a 5 anos que frequentava a escola ou creche – 2013-2019 e 2022. Meta: 100% de cobertura até 2016



Fonte: Elaborado pelas autoras e o autor com base nos dados do Inep, 2024.

Gráfico 03: Percentual da população de 6 a 14 anos que frequentava ou já tinha concluído o ensino fundamental – 2012-2022. Meta: 100% de cobertura até 2024

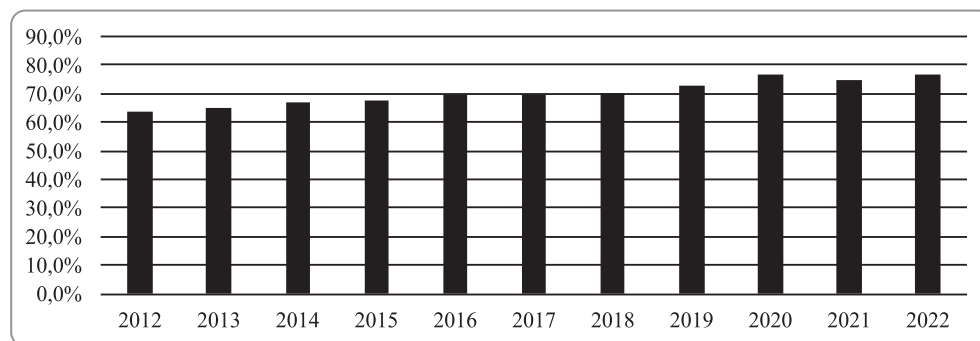


Fonte: Elaborado pelas autoras e o autor com base nos dados do Inep, 2024.

Em relação ao acesso a creches para crianças de 0 a 03 anos, os dados mostram que não foram atingidos sequer 40% do público, enquanto a meta almejava 50%. Conforme dados do relatório *A Política de Educação Infantil no Brasil: das garantias legais ao financiamento da oferta pública*¹¹, lançado em 2021, para que a meta fosse alcançada em 2024 seriam necessárias 1.312.592 novas vagas em creches. Por outro lado, após o crescimento percentual da população de 04 e 05 anos frequente em 2019 (correspondente a 94%), houve decréscimo para 93% em 2022, mesmo com a obrigatoriedade de matrícula e a oferta a partir de 2016. Entretanto, chama atenção a queda acentuada da frequência ou conclusão escolar de estudantes de 06 a 14 anos entre 2020 e 2021. Embora o período corresponda à pandemia de Covid-19, o ensino fundamental possui lastro de obrigatoriedade consolidado há mais de três décadas e deveria ter sido priorizado através de políticas suplementares coordenadas pela esfera federal. Mesmo havendo reação positiva a partir de 2022, os impactos devem repercutir nos índices referentes ao ensino médio.

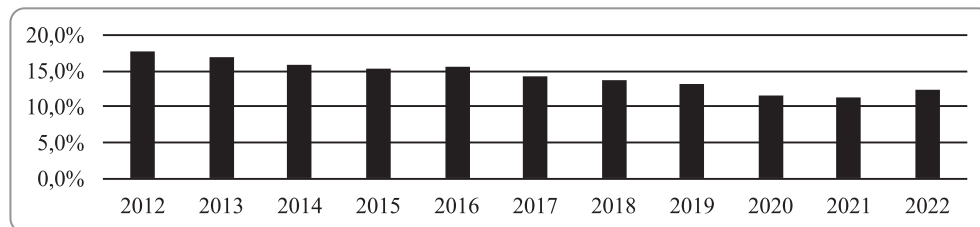
Os gráficos 04 e 05 apresentam o percentual de frequência ou conclusão do ensino médio até 2022 e a taxa de analfabetismo funcional entre pessoas acima de 15 anos, ambos relacionados às metas 03 e 09 do PNE, respectivamente.

Gráfico 04: Percentual da população de 15 a 17 anos de idade que frequentava o ensino médio ou havia concluído a educação básica – 2012-2022. Meta: 85% de matrícula líquida no ensino médio até 2024



Fonte: Elaborado pelas autoras e o autor com base nos dados do Inep, 2024.

Gráfico 05: Taxa de analfabetismo funcional da população de 15 anos ou mais de idade – 2012-2022. Meta: taxa de analfabetismo funcional igual ou menor que 9,2% em 2024



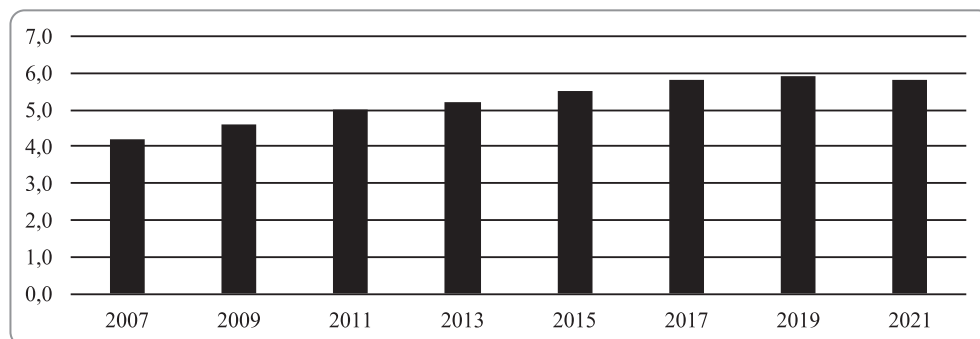
Fonte: Elaborada pelas autoras e o autor com base nos dados do Inep, 2024.

A meta 03, que vislumbrava a universalização do atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos até 2016 obteve seu melhor resultado em 2021, quando 95,3% da população lograram frequência ou conclusão da educação básica. Considerando apenas o percentual de matrículas líquidas (gráfico 04), o percentual de jovens entre 15 a 17 anos cai para 76,7% em 2022, demonstrando que a própria reforma do ensino médio não foi capaz de responder satisfatoriamente aos problemas históricos da etapa, o que acaba repercutindo, entre outros aspectos, nos níveis de analfabetismo absoluto e funcional no país. No gráfico 05 pode-se observar que, entre 2016 e 2020, houve significativa redução do analfabetismo funcional entre pessoas com 15 anos ou mais, voltando a crescer em 2022, fazendo-nos crer que a meta de 9,2% não foi alcançada.

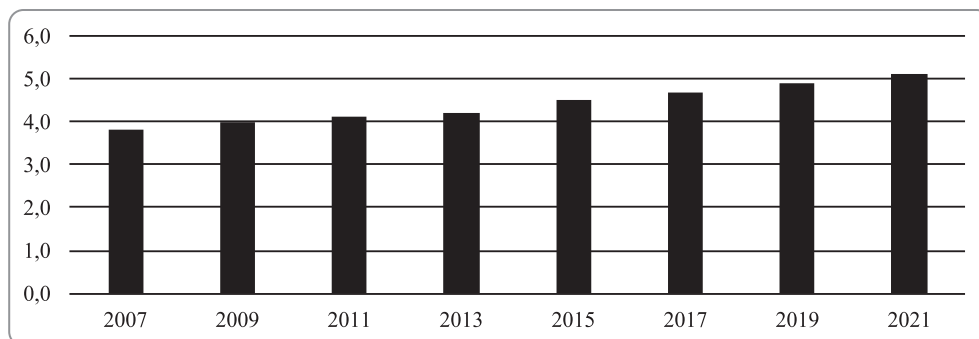
A seguir, destacamos dois indicadores relacionados à meta 07, que trata da qualidade da educação relacionada aos processos de aprendizagem e parametrizada por avaliações em larga escala.

Gráfico 06: Ideb dos anos iniciais do ensino fundamental – 2007-2021

Meta: atingir Ideb 6,0 até 2024



Fonte: Elaborada pelas autoras e o autor com base nos dados do Inep, 2024.

Gráfico 07: Ideb dos anos finais do ensino fundamental – 2007-2021**Meta: atingir Ideb 5,5 até 2024**

Fonte: Elaborado pelas autoras e o autor com base nos dados do Inep, 2024.

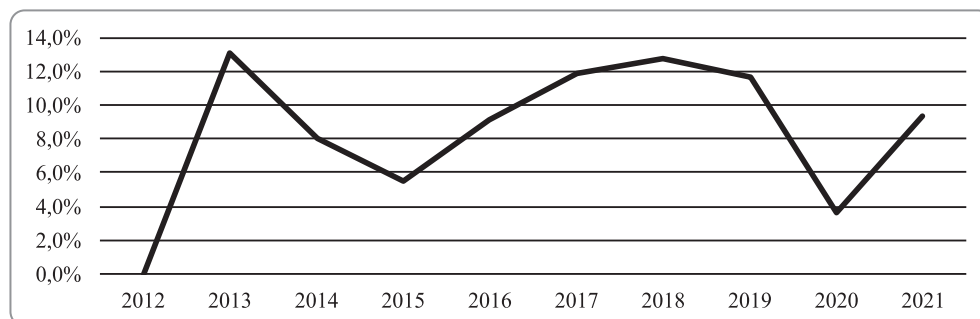
É curioso observar que enquanto as demais metas tiveram em média 12 estratégias para o seu cumprimento, a meta 07 apresentou 36 estratégias. Em sua maioria, alinharam-se ao intento que fundações e institutos empresariais estipularam para a concepção e a execução das políticas públicas voltadas à qualidade, estritamente entendidas como alcance de índices parametrizados em avaliações de larga escala. Isso demonstra, neste balanço, a semelhança com instrumentos de gestão privada e sua adoção no conteúdo do plano. Nos gráficos 06 e 07 observam-se os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb dos anos iniciais e finais do ensino fundamental até 2021. Mesmo com um consolidado aparato avaliativo como condição para atingir a propalada qualidade da educação, criando um ambiente de concorrência na execução da política educacional, podemos notar que em ambos os casos as metas não foram atingidas. Chama atenção a proximidade do cumprimento da meta dos anos iniciais, seguida de abrupta queda em 2021.

Em geral, esses índices têm sido utilizados pelos/as privatistas como justificativa para a adoção de políticas cuja prioridade deveria ser a educação básica, especificamente a educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e o ensino médio, principalmente a sua oferta profissionalizante. Esse raciocínio compreende a política educacional como a sobreposição de ações desconexas que respondam, em primeiro lugar, a resultados que logrem impacto externo, para melhorar a imagem do país no plano internacional.

Os resultados educacionais – tratados pelo setor privado como resultados de aprendizagem – precisam ser planejados em sintonia com o projeto de país que se deseja, o que envolve uma sólida formação escolar em diálogo com a constituição de amplos espaços de participação popular. Sobre esse aspecto, há de se considerar o papel estratégico das instituições públicas de ensino superior que no Brasil cumprem função decisiva na produção e socialização científica do conhecimento. O gráfico 08 demonstra que

a participação das instituições públicas na expansão das matrículas em nível superior ficou aquém das metas traçadas (40%). Pode-se observar que entre 2015 e 2017 houve um crescimento de matrículas, seguido de forte queda entre 2018 e 2019; houve elevação do número de matrículas no setor público a partir de 2020, mas insuficiente se relacionada à meta estabelecida.

Gráfico 08: Participação do segmento público na expansão de matrículas em relação a 2012-2013-2021. Meta: pelo menos 40% das novas matrículas de graduação no segmento público até 2024



Fonte: Elaborado pelas autoras e o autor com base nos dados do Inep, 2024.

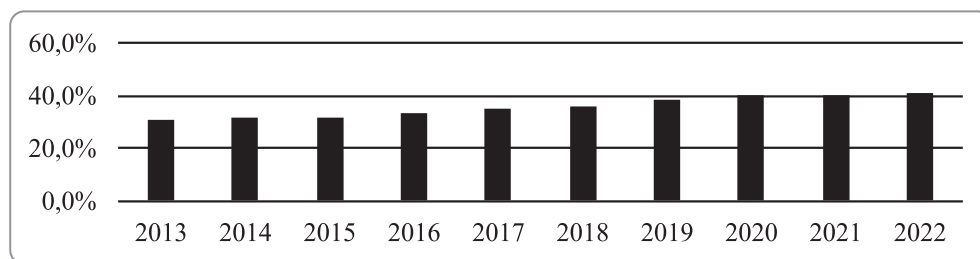
Além disso, o monitoramento do PNE dispõe dos números de matrículas em instituições públicas e privadas no país. Enquanto as instituições públicas participaram com 2.078.661 (9,3%) matrículas em 2021, a iniciativa privada contou com 6.907.893 (90,7%) no mesmo ano, com maior crescimento da modalidade Educação a Distância – EaD nas instituições privadas¹², o que demonstra a verdadeira face da privatização do ensino superior brasileiro. O impacto é mais evidente se analisamos a relação público x privado na formação de professores/as de nível superior.

Conforme os dados do Censo do Ensino Superior¹³ houve em 2022 um total de 1.669.911 matrículas em cursos de licenciatura no país, sendo 571.929 em instituições públicas e 1.097.982 em instituições privadas. Considerando apenas os vínculos de estudantes em instituições privadas, 966.645 matrículas foram feitas na modalidade EaD; isto é, de acordo com o dado mais recente, 88% da formação docente do Brasil têm sido realizados pela iniciativa privada e a distância. Há de se considerar como elementos fundamentais que estruturam a precarização e a privatização da formação de professores/as no país as políticas de fomento ao financiamento estudantil, especialmente o Prouni e Fies¹⁴.

Em relação a formação continuada de professores/as, rendimentos e gestão democrática, os gráficos 09, 10 e 11 apresentam percentuais abaixo das metas projetadas. Como observa-se, menos de 50% dos/das docentes em exercício realizaram cursos de formação continuada (2022); 82,2% dos/das professores/as apresentaram rendimentos equiparados

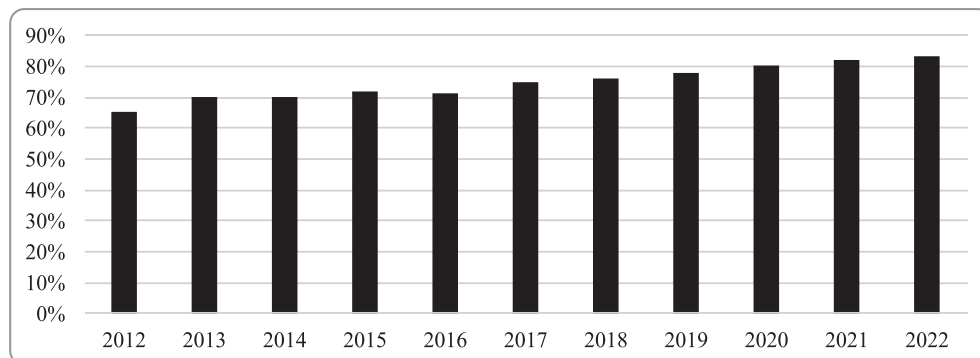
ao salário de outros/as profissionais com mesma escolaridade (2022); e apenas 7,5% das escolas realizaram eleições de seus/suas representantes com a participação da comunidade escolar e segmentos interessados (2022).

Gráfico 09: Percentual de professores/as da educação básica que realizaram cursos de formação continuada – 2013-2022. Meta: 100% dos/das profissionais da educação básica com cursos de formação continuada até 2024



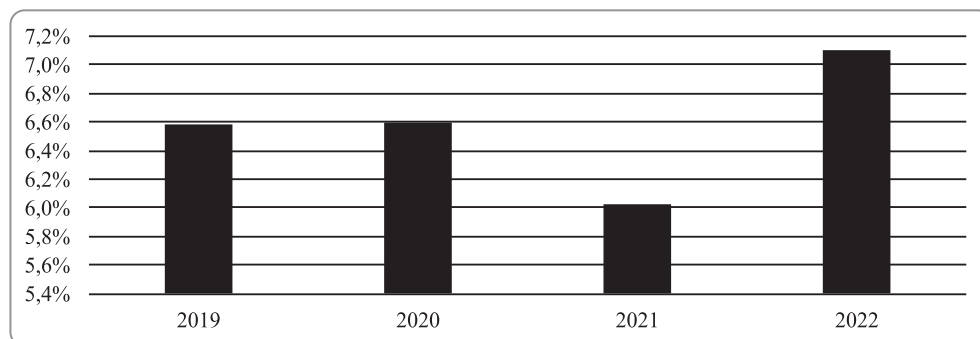
Fonte: Elaborado pelas autoras e o autor com base nos dados do Inep, 2024.

Gráfico 10: Relação percentual entre o rendimento bruto médio mensal dos/das profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, com nível superior completo, e o rendimento bruto médio mensal dos/das demais profissionais assalariados/as, com o mesmo nível de escolaridade – 2012-2022. Meta: equiparação salarial de 100%



Fonte: Elaborado pelas autoras e o autor com base nos dados do Inep, 2024.

Gráfico 11: Percentual de escolas públicas que selecionam diretores/as por meio de processo seletivo qualificado e eleição com participação da comunidade escolar – 2019-2022. Meta: 100% das seleções de diretores/as por meio de eleições e critérios técnicos de mérito e desempenho



Fonte: Elaborado pelas autoras e o autor com base nos dados do Inep, 2024.

Os dados expressos nos gráficos relacionam-se diretamente com a vida escolar através de espaços democráticos da gestão ou qualificação e valorização de docentes. Nesse sentido, ao descumprir as metas o poder público acena para a materialização de uma política educacional que, embora tenha solavancos esporádicos e circunstanciais, tende a negar as condições adequadas de trabalho para gestores/as e docentes. Chama atenção o vácuo na formação continuada de professores/as no período analisado, mesmo frente a duas importantes reformas educacionais (Base Nacional Comum Curricular e Ensino Médio) que, a rigor, deveriam proporcionar um grande envolvimento de docentes na elaboração e execução das políticas.

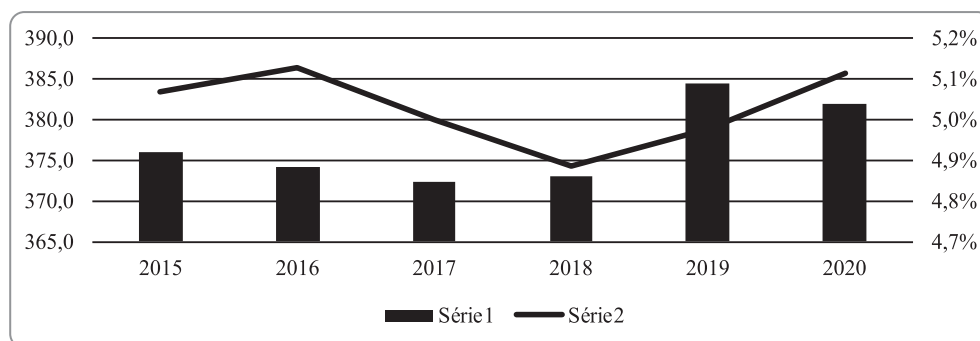
Por outro lado, é sintomático que num país com 178.370 escolas (2021) apenas 13.377 (7,5%) contem com a participação das comunidades para a escolha de seus/suas dirigentes. Em que pese o aumento de escolas cívico-militares, as quais, reconhecidamente, não valorizam processos democráticos, o descumprimento da meta explicita o caráter pouco democrático na condução das políticas educacionais locais, materializadas nas indicações políticas particularizadas a despeito da participação popular.

Considerando as diferentes polêmicas relacionadas ao PNE, talvez a mais significativa seja aquela que estipulou 7% do Produto Interno Bruto – PIB para a educação pública até 2019 e 10% do PIB até o final do plano; é a meta 20, que trata do financiamento. Além das disputas em torno do fundo público entre o setor privado e grupos/movimentos em defesa da educação pública, a meta foi impactada por consequências da crise econômica, da Emenda Constitucional n. 95, que limitou os investimentos sociais à inflação e, mais recentemente, a Lei Complementar n. 200/2023, que instituiu o regime fiscal sustentável para garantir a estabilidade macroeconômica¹⁵. Se cumprido à risca, o regime ameaça

os pisos constitucionais da saúde e da educação. No fundo, as políticas de austeridade adotadas no Brasil promoveram impactos negativos, inviabilizando o financiamento de estratégias previstas no plano e, conseqüentemente, inviabilizando o avanço na superação de problemas da área educacional.

Gráfico 12: Gastos públicos com Educação Pública (em R\$ bilhões) – 2015-2020

Meta: gasto público com educação pública de 7,0% do PIB até 2019 e 10% do PIB até 2024



Fonte: Elaborado pelas autoras e o autor com base nos dados do Inep, 2024.

Com base nas despesas executadas ligadas ao executivo federal, disponíveis no Portal da Transparência¹⁶, em 2022 foram realocados em educação aproximadamente R\$ 109 bilhões, contemplando os diferentes níveis da educação nacional. Sem dúvida, isso se deve à participação maior da União na composição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, reformulado em 2020. Agora permanente, caso não haja retrocessos, o Fundeb permite a ampliação do financiamento educacional para a educação básica, viabilizando principalmente uma justa remuneração aos/as professores/as.

Para além das metas estipuladas e (praticamente) descumpridas¹⁷, o PNE 2014-2025 vislumbrou a instituição do Sistema Nacional de Educação a partir de uma concepção de funcionamento do federalismo, reservando autonomia relativa aos estados e municípios e mantendo a coordenação da política educacional no MEC, suas instituições, fóruns nacionais, estaduais e municipais de educação. O entendimento de sistema nacional de educação que está contido no PNE abarca a ideia de funcionamento do regime de colaboração, priorizando a obrigatoriedade da educação básica de 4 a 17 anos e, conseqüentemente, ampliação dos recursos financeiros para custear a propalada educação de qualidade.

Para nós só haverá sistema nacional de educação quando forem enfrentadas as questões estruturais da vida escolar e educacional brasileira, como a qualificação das condições de trabalho docente (salário, carreira, carga horária, formação), que geram as desigualdades educacionais. Em que pese a menção que o PNE fez ao problema em suas

metas 17 e 18, não nos parece suficiente que 12 frágeis estratégias possibilitassem seu alcance, o que parece ter embasamento real, pois o balanço realizado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação¹⁸ denuncia não só o descumprimento, mas o retrocesso das condições salariais e planos de carreira tratados no plano.

Ademais, ao longo do decênio, e principalmente após a pandemia de Covid-19, temos percebido a ampliação da compra de serviços educacionais privados – sejam formações, plataformas, materiais didáticos etc. – por parte dos governos municipais, estaduais e federal. Devido à excepcionalidade provocada pela pandemia, os recursos públicos da educação têm sido drasticamente canalizados para a aquisição de plataformas que introduzem metodologias digitais enquanto tecnosolucionismo, cuja justificativa é, na maioria das vezes, ‘democratizar’ o acesso ao ensino. Compreende-se que a captura do orçamento por parte de setores do empresariado educacional, como já ocorre, coloca em risco o caráter público da educação, não mais só em termos de conteúdo – como ocorre com a BNCC – mas em sua forma de acesso e permanência, o que induz à desintelectualização dos/das professores/as, de acordo com Marta Nörnberg (2020)¹⁹.

Considerações finais: riscos ao próximo PNE

Em nosso país as últimas décadas foram marcadas por um conjunto de contradições sociais, as quais descrevemos anteriormente. Entre elas, destacamos a deflagração de um fenômeno novo e que é expressão da crise capitalista que, no Brasil, foi materializada sob formas muito particulares. Trata-se da construção de uma nova direita, concomitante à ascensão de uma extrema direita, articulando três tendências: traços históricos das elites econômicas nacionais que agregam cada vez mais força política, dado seu poder de classe e a relação dependente com a burguesia internacional; economicamente neoliberais, traduzem essa postura no empobrecimento da classe trabalhadora, adotando políticas de concentração da riqueza, ampliando os processos de superexploração da força de trabalho e inviabilizando quaisquer alternativas a esse modelo de desenvolvimento; e neoconservadora, assume para si – através de grupos evangélicos, monarquistas etc. – a necessidade de controlar moralmente os indivíduos, decidindo seus destinos e escolhas pessoais.

Essa nova direita, como menciona Flavio Casimiro (2018), já não mais atua de forma fragmentada, mas tem constituído uma ação estrutural na reconfiguração das funções do Estado, provocando atualmente silenciosas modificações nas instituições democráticas e exercendo na prática o papel de aparelhos privados de hegemonia. Embora a nova direita brasileira esteja entre os grupos que mais ameaçam a nossa democracia e, por conseguinte, a classe trabalhadora, no atual estágio de desenvolvimento sua ação pode ser verificada através de alguns discursos, narrativas e práticas gerencialistas ocupando

espaços de decisão política nos diferentes níveis do Estado, o que coloca em risco a próxima quadra histórica educacional e o próximo PNE.

Como educadores/as e militantes pelo direito à educação, é preciso frear a atuação da patrulha empresarial sobre a educação, a qual tem se manifestado de diferentes formas e que, ao fim e ao cabo, toma a educação pública como meio para fomentar seus negócios. Como exemplo, lembramos que em 24/04/2024, atendendo ao requerimento n. 127/2024 da senadora Professora Dorinha, o Senado Federal promoveu uma sessão de debates²⁰ sobre o atual e o próximo PNE. Na ocasião, diversas instituições tiveram oportunidade para explanar seus posicionamentos, sendo a maioria delas ligadas ao mercado empresarial de educação, com posturas explicitamente alinhadas às aspirações dos organismos internacionais.

Então, se o próximo PNE for a síntese das aspirações empresariais representadas pelos pronunciamentos dessa sessão, podemos dizer que será radical na focalização das ações, sendo uma lei que obedecerá a regra que impõe “poucas metas e estratégias para que seja exequível” (CRUZ, 2024). A ideia é enxugar os objetivos a fim de realizar um monitoramento mais efetivo da execução. O risco, como se sabe, é simplificar a complexidade dos problemas educacionais a poucas metas e estratégias e impor um modelo de planejamento baseado em prioridades próprias do mundo empresarial, que valora suas escolhas visando ter mais e melhores resultados com menos recursos empregados. Também é dada como concluída a discussão sobre a reforma do ensino médio e a BNCC. Assim, as prioridades a serem definidas, segundo a tônica do discurso empresarial, incluem da primeira infância até a alfabetização e a valorização dos/das professores/as. Contudo, em relação a essa última prioridade, os discursos não acenam com práticas efetivas.

É importante lembrar que, diferentemente dos discursos empresariais que ganham unidade às vésperas do novo plano, o descumprimento do PNE 2014-2025 teve, entre suas causas, o negligenciamento do poder público que, sobretudo após 2016, adotou abertamente políticas de austeridade que inviabilizaram as ações que deveriam fortalecer a educação pública, bem como a ascensão da extrema direita em espaços de poder que, na prática, ignorou a existência do PNE. Portanto, é ideológico o argumento que credita à dificuldade de monitoramento os limites encontrados na execução do plano. Contudo, o alinhamento discursivo dos grupos privados ligados à educação parece ser um risco que se impõe ao caráter público e democrático do próximo PNE.

Para além dos embates internos, há de se considerar os movimentos mais amplos, que correspondem às tendências impostas pelas dinâmicas inerentes ao capitalismo. Nesse sentido, destacam-se aqui dois documentos publicados por organismos internacionais, os quais condensam o que Saura, Cancela e Adell (2022) denomina de “imaginários sociotécnicos da educação”, promovendo a construção discursiva acerca do futuro educacional condicionado à questão tecnológica. O primeiro documento, denominado *Reimaginar nosso futuro juntos: um novo contrato social para a educação*, publicado pela UNESCO em 2022, diz:

A educação apoia a criação de bem-estar econômico de longo prazo para os indivíduos, suas famílias e suas comunidades quando adota uma visão ampla que olha para o mundo do trabalho formal e assalariado e vai muito além. A flexibilidade diante de futuros incertos de emprego deve ser incorporada ao novo contrato social para os futuros da educação (UNESCO, 2022).

O segundo documento, produzido pelo Fundo Monetário Internacional – FMI em 2020, por ocasião do Fórum Econômico Mundial, denominado *Escolas do Futuro: definindo modelos de educação para a quarta revolução industrial*, argumenta acerca da centralidade da aprendizagem de habilidades e competências socioemocionais em detrimento dos conhecimentos acumulados historicamente:

As crianças devem estar preparadas para se tornarem contribuintes produtivos das economias futuras e cidadãos responsáveis e ativos nas sociedades futuras. A concretização dessa visão exige que as crianças sejam equipadas com quatro conjuntos de habilidades principais: 1) Cidadania global; 2) Inovação e criatividade; 3) Tecnologia; e 4) Habilidades interpessoais. Embora sejam essenciais para atender às necessidades emergentes mais urgentes, os sistemas educacionais também devem implementar mecanismos ágeis para adaptação de habilidades para garantir que permaneçam orientados para o futuro (FÓRUM ECONÔMICO MUNDIAL, 2020, p. 07).

Podemos perceber que há uma narrativa empenhada na projeção de um futuro incerto, que exigirá da educação a preparação de sujeitos/as aptos/as a enfrentar as adversidades (contradições, desigualdades, pobreza, desemprego) e a depender cada vez mais de si, individualmente. De modo específico, esse discurso endossa iniciativas que buscam ‘modernizar’ a educação como adaptação às exigências dos novos tempos, o que se traduz na adesão ao mundo tecnológico e seus “tecnosolucionismos” (SAURA, CANCELA e ADELL, 2022) educacionais.

Neste período pós-pandemia de Covid-19, tem se fortalecido o discurso em torno da adesão às soluções tecnológicas como caminho sem volta, a exigir de governantes uma atuação de vanguarda a fim de colocar seus países na nova rota do desenvolvimento. No Brasil, convivemos com algumas iniciativas concretas que defendem esse encaminhamento, como é o caso do Centro de Inovação para a Educação Brasileira, fruto da atuação da Fundação Lemann, Itaú Social, Fundação Telefônica Vivo, Instituto Unibanco e Instituto Natura; e, também, da Estratégia Brasileira de Inteligência Artificial, lançada em 2021. Ambas as iniciativas expressam o contexto em que as forças do capital operam para projetar um imaginário hegemônico de futuro e, ao mesmo tempo, apresentar-se como solução para concretizá-lo, inclusive ganhando espaço em grupos de trabalho responsáveis para a implantação dessas estratégias, caracterizando uma verdadeira governança corporativa para atender aos interesses de mercado, como apontam Fátima Cossio e Susana Scherer (2019).

Nessa linha, a Microsoft Education publicou um estudo próprio, com estudantes e professores/as, apresentando a seguinte análise:

As habilidades socioemocionais fornecem aos alunos a perspectiva e a flexibilidade necessárias para funcionar em alto nível, mesmo quando confrontados com incerteza, mudança, pressão, estresse e outros desafios profissionais e da vida. Isso é importante, porque a mudança e a incerteza serão cada vez mais difundidas para a escola em 2030. As tendências indicam que o estudante de 2030 mudará de emprego com mais frequência do que qualquer geração anterior, pois em quase todos os setores, o impacto das mudanças tecnológicas e outras encurtará a vida útil dos conjuntos de habilidades existentes. (MICROSOFT, s/a, p. 11)

Em vista disso, parece que as lutas em torno do próximo PNE precisam estar calcadas em um futuro educacional que solucione os antigos e estruturais problemas do presente e, principalmente, dialogue com as necessidades concretas e objetivas da realidade brasileira. Para isso será fundamental acirrar a disputa de narrativas e lutas travadas por diversos movimentos sociais e organizações de classe.

Para que não haja retrocessos e não seja tomado de assalto como o atual, a construção do próximo PNE público, democrático, popular e anticapitalista precisará da articulação radical das forças sociais que defendem a educação pública, num esforço de construção de unidade política através da elaboração de uma agenda coletiva que denuncie a privatização da educação pública e seus/suas sujeitos/as (do currículo à formação docente, da gestão ao financiamento), principalmente na educação básica, ao mesmo tempo em que radicalize o controle público e social do espaço escolar e seus processos de democratização contra a influência privada.

Recebido em: 07/05/2024; Aprovado em: 27/05/2025.

Notas

- 1 Embora o Plano Nacional de Educação tenha duração decenal, a lei n. 14.934/2025 determinou a ampliação do período até 31 de dezembro de 2025.
- 2 Como critério estipulamos as metas que não foram atingidas ao longo da vigência do PNE 2014 – 2025, bem como a prioridade, em sua maioria, para aquelas destinadas à educação básica.
- 3 Saura, Cancela e Adell (2022) referem-se aos mercados operados a partir do protagonismo de *big techs* especializadas no fornecimento de mercadorias que apresentam soluções digitais e tecnológicas para a educação.
- 4 Com base na Teoria Marxista da Dependência (MARINI, 2005) para entender a formação social dos países da América Latina, como é o Brasil, pode-se dizer que a superexploração da força de trabalho e a intensificação da transferência e da concentração de valor para as economias centrais do capitalismo tornam a crise ainda mais severa.

- 5 Para Ruy Marini (2005) é justamente a relação da dependência que constrói mecanismos internos devidamente articulados com os externos. Isso se dá a partir de uma relação dialética entre as relações nacionais e internacionais que, em sua totalidade, condicionam as economias subservientes ao imperialismo, causando um efeito para todas as dimensões da vida social.
- 6 Recentemente Clara Mattei (2023) publicou a obra *A ordem do capital: como economistas inventaram a austeridade e abriram caminho para o fascismo*. Adotada como medida de controle das funções sociais do Estado por meio da contenção de investimentos públicos, bem como a restrição dos direitos da classe trabalhadora, Mattei entende austeridade como um estágio superior do neoliberalismo, onde se criam condições para o avanço da extrema direita. As eleições de Jair Bolsonaro (2018) no Brasil e Javier Milei (2023) na Argentina parecem endossar essa chave de interpretação.
- 7 O alinhamento das reformas educacionais com a austeridade está circunscrito tanto na formulação das políticas (BNCC e Reforma do Ensino Médio) por parte de fundações empresariais interessadas no conteúdo educacional destinado à formação de sujeitos/as capazes de assimilar as mudanças no mundo do trabalho em um contexto de crise, quanto na pressão pela diminuição de gastos públicos com a educação, indicando a possibilidade de compartilhar a responsabilidade com o setor privado, conforme preconizam alguns itinerários formativos na reforma do ensino médio.
- 8 Jair Messias Bolsonaro foi eleito em 2018 para o cargo de presidente da República, período de 2019 a 2022.
- 9 O autor compreende que o período pandêmico, acrescido de uma política socioeconômica restritiva, com posturas explicitamente negacionistas, convergem em uma sindemia.
- 10 Painel de Monitoramento do PNE disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/painel-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 24 abr. 2024.
- 11 Disponível em: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/sintese_live_relatorio_MIEIB_Campanha_Fineduca_CLADE_2021_06_10.pdf#page=18&zoom=100,109,621. Acesso em: 02 maio 2024.
- 12 Segundo o monitoramento do PNE, essas instituições tinham 933.226 matrículas (2012) e alcançaram a marca de 3.544.149 (2021), chegando a um crescimento de 134% no período.
- 13 Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 03 maio 2024.
- 14 Em recente tese publicada, Maciel (2021) apresenta os impactos das políticas de financiamento estudantil em relação à expansão do ensino superior público. Segundo o autor, enquanto as remessas de investimentos têm decrescido desde 2011 – com maior incidência em 2015 – os valores destinados a Prouni e Fies aumentaram desde 2003, chegando a 2019 com elevação acima de 630%.
- 15 Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/37553820>. Acesso em: 27 abr. 2024.
- 16 Disponível em: <http://portaldatransparencia.gov.br/funcoes/12-educacao?anos=2022>. Acesso em: 25 abr. 2024.
- 17 A Campanha Nacional pelo Direito a Educação estimou que até o final de 2024 poucos indicadores do PNE (04) teriam sucesso, comprometendo os objetivos do Plano. Disponível em: <https://campanha.org.br/noticias/2023/06/20/plano-nacional-de-educacao-tem-90-das-metas-nao-cumpridas-aponta-balanco-do-pne-2023/>. Acesso em: 01 maio 2024.
- 18 Disponível em: <https://campanha.org.br/noticias/2023/06/20/plano-nacional-de-educacao-tem-90-das-metas-nao-cumpridas-aponta-balanco-do-pne-2023/>. Acesso em: 01 maio 2024.
- 19 O processo de desintelectualização está ligado à retirada do controle de professores/as na definição dos conteúdos, abordagens metodológicas, recursos didáticos, planejamento e avaliação dos processos educativos que ocorrem na escola. Com as reformas educacionais atuais, os/as docentes cumprem função meramente operacional, cada vez mais limitada ao ato de ensino em sala de aula.
- 20 A sessão de debates encontra-se disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yRGcq27RpIA>. Acesso em: 04 maio 2024.

Referências

- ANTUNES, Ricardo. Qual é o futuro do trabalho na Era Digital? *Laborare*, v. 3 n. 4, p. 6–14, jan./jun. 2020.
- BRASIL. *Painel de Monitoramento do PNE*. Brasília. S.I. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/painel-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 24 abr 2024.
- CALEJON, Cesar. *A tempestade perfeita: o bolsonarismo e a sindemia Covid-19 no Brasil*. São Paulo: Contracorrente, 2021.
- CASIMIRO, Flavio. *A Nova Direita: aparelhos de ações política e ideológica no Brasil contemporâneo*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- CÓSSIO, Fátima & SCHERER, Susana. Governança em Rede e Parcerias Público-Privadas em Educação no Estado do RS. *Contrapontos*. Itajaí, v. 19, n. 2, jan-dez, 2019.
- CRUZ, Priscila. Senado faz sessão de debates temáticos para avaliar o Plano Nacional de Educação. *Youtube*, 24 de abril de 2024. 36min01s. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=yRGcq27RpIA> > Acesso em 04 maio 2024
- DOURADO, Luiz Fernandes; GROSSI JUNIOR, Geraldo; FURTADO, Roberval Ângelo. Monitoramento e avaliação dos planos de educação: breves contribuições. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE*, Porto Alegre, v. 32, n. 2, 2016.
- FRASER, Nancy. O fim do neoliberalismo “progressista”. *Brasil de Fato*, São Paulo, 27 jan. 2017, s/p.
- FÓRUM ECONÔMICO MUNDIAL. *Escolas do futuro: definindo novos modelos de educação para a quarta revolução industrial*. 2020. Disponível em <https://www.weforum.org/publications/schools-of-the-future-defining-new-models-of-education-for-the-fourth-industrial-revolution/> Acesso em 05 mai 2024.
- HARVEY, David. *O enigma do Capital e as crises do capitalismo*. São Paulo: Boitempo, 2011.
- LACERDA, Marina Basso. *O novo conservadorismo brasileiro: de Reagan a Bolsonaro*. Porto Alegre: Zouk, 2019.
- MACIEL, Paulo Henrique Freitas. *Contradições da expansão do ensino superior brasileiro por meio do Reuni, Fies e Prouni*. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) - Universidade Federal do Ceará, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/62078/3/2021_tese_phfmaciel.pdf. Acesso em: 16 jun. 2025.
- MARINI, Ruy Mauro. Dialética da Dependência. In. TRASPADINI, Roberta & STEDILE, João Pedro (Orgs.). *Ruy Mauro Marini: Vida e Obra*. São Paulo: Expressão Popular, 2005, p. 137-180.
- MASCARO, Alysson Leandro. Estado e forma política. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MATTEI, Clara. *A ordem do capital: como economistas inventaram a austeridade e abriram caminho para o fascismo*. São Paulo: Boitempo, 2023.
- MÉSZÁROS, István. *A crise estrutural do capital*. São Paulo: Boitempo, 2009.
- MICROSOFT. *A classe de 2030 e o aprendizado pronto para a vida: o imperativo da tecnologia*. 2019. Disponível em <https://acesse.dev/aclass2030eaprendizadoprontoparaavida>. Acesso em: 04 out. 2023.
- NÖRNBERG, Marta. Políticas conservadoras e (des) intelectualização da docência. *Ponta Grossa: Práxis Educativa*, v. 15, p. 1–14, 2020.

SAURA, Geo. CANCELA, Ekaitz. ADELL, Jordi. ¿Nuevo keynesianismo o austeridad inteligente? Tecnologías digitales y privatización educativa pos-COVID-19. *Education Policy Analysis Archives*, Arizona, v. 30, n. 116, p. 1-27, 2022.

TONELO, Iuri. *No entanto, ela se move*: a crise de 2008 e a nova dinâmica do capitalismo. São Paulo: Boitempo/ISKRA, 2021.

UNESCO. *Reimaginar nosso futuro juntos*: um novo contrato social para a educação. 2022. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>. Acesso em: 03 out. 2023.

Conselho Municipal de Educação de Belém: *processo de criação e implantação na última década do século XX*

The Municipal Council of Education of Belém:
the process of creation and implementation in the final decade of the twentieth century

Consejo Municipal de Educación de Belém:
proceso de creación e implementación en la última década del siglo XX

 **HEYDER BRITO***

Universidade Federal do Pará, Belém – PA, Brasil.

 **ALBERTO DAMASCENO****

Universidade Federal do Pará, Belém – PA, Brasil.

 **SUELLEMPANTOJA*****

Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão, Imperatriz – MA, Brasil.

RESUMO: Este artigo está inserido no campo da História da Educação e tem como tema a História das Políticas Educacionais. O objetivo é discutir a implantação do Conselho Municipal de Educação – CME de Belém entre os anos de 1990 e 1996, período no qual foi instituído o sistema municipal de ensino belenense. Realizamos uma pesquisa histórica em fontes documentais nos acervos do CME e da Secretaria Municipal de Educação de Belém – SEMEC, além de obras que contribuíram como

* Mestrando em História Social da Amazônia pela Universidade Federal do Pará. Assessor Técnico na Secretaria de Estado de Assistência Social, Trabalho, Emprego e Renda do Pará. Integrante do Laboratório de Pesquisas em Memória e História da Educação (LAPEM-UFPA). E-mail: <gabrielheyder@gmail.com>.

** Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor Titular da Universidade Federal do Pará. Docente no Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica e no Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia da Universidade Federal do Pará. Líder do Laboratório de Pesquisas em Memória e História da Educação (LAPEM-UFPA). Presidente do Conselho Municipal de Educação de Belém. E-mail: <albertofdamasceno59@gmail.com>.

*** Doutora em Educação na Amazônia pela Universidade Federal do Pará. Professora da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão. Docente do Programa de Pós-Graduação em Processos e Tecnologias Educacionais. Vice-líder do Laboratório de Pesquisas em Memória e História da Educação (LAPEM-UFPA). E-mail: <suellem@uemasul.edu.br>.

subsídio teórico para o estudo. Evidenciamos aspectos da trajetória dos conselhos de educação, suas funções e fundamentos e as estratégias de implantação de conselhos e sistemas municipais de educação, especialmente no contexto da capital paraense. Como resultados, constatamos o CME como um espaço de disputa na definição dos rumos da política educacional e na construção de projetos comprometidos com a democratização do direito à educação.

Palavras-chave: História das Políticas Educacionais. Sistema Municipal de Educação. Conselho Municipal de Educação de Belém.

ABSTRACT: This article is situated within the field of the History of Education and addresses the history of educational policies. Its objective is to discuss the implementation of the Municipal Council of Education of Belém – CME between 1990 and 1996, a period during which the municipal education system of Belém was established. A historical study was conducted based on documentary sources from the archives of the CME and the Municipal Secretariat of Education of Belém – SEMEC, as well as scholarly works that provided the theoretical framework for the research. The study highlights aspects of the trajectory of education councils, their functions and foundations, and the strategies involved in establishing municipal education councils and systems, particularly in the context of the capital of the state of Pará. The findings indicate that the CME functioned as a space of contestation in defining the direction of educational policy and in constructing projects committed to the democratization of the right to education.

Keywords: History of Educational Policies. Municipal Education System. Municipal Council of Education of Belém.

RESUMEN: Este artículo se inserta en el campo de la historia de la educación y tiene como tema la historia de las políticas educativas. El objetivo es discutir la implementación del Consejo Municipal de Educación – CME de Belém entre 1990 y 1996, período en el que se estableció el sistema municipal de educación belenense. Realizamos una investigación histórica a partir de fuentes documentales de los acervos del CME y de la Secretaría Municipal de Educación de Belém – SEMEC, así como de obras que sirvieron de subsidio teórico para el estudio. Destacamos aspectos de la trayectoria de los consejos de educación, sus funciones

y fundamentos, así como las estrategias para implementar consejos y sistemas municipales de educación, especialmente en el contexto de la capital de Pará. Como resultado, encontramos el CME como un espacio de disputa en la definición de los rumbos de la política educativa y en la construcción de proyectos comprometidos con la democratización del derecho a la educación.

Palabras clave: Historia de las políticas educativas. Sistema Municipal de Educación. Consejo Municipal de Educación de Belém.

Introdução

Este artigo situa-se no campo da História da Educação e tem como temática a História das Políticas Educacionais. O objeto de estudo é o processo de criação e implantação do Conselho Municipal de Educação de Belém – CME no período de 1990 a 1996. O recorte temporal inicia-se com a promulgação da Lei Orgânica do Município de Belém – LOM, que determinou a criação do CME com funções consultiva¹, normativa² e fiscalizadora³, e encerra-se no ano da promulgação da Resolução nº 311, de 22 de maio, pela qual o Conselho Estadual de Educação – CEE delegou competência⁴ ao CME. O problema central da investigação reside na forma como se deu o processo de criação e implantação desse colegiado.

Para desenvolver essa problemática definimos questões norteadoras acerca do contexto histórico e político de Belém na década de 1990 e sobre a estrutura e a dinâmica de funcionamento do CME. No mesmo sentido, definimos como objetivo geral discutir o processo de criação e implantação do Conselho Municipal de Educação de Belém entre 1990 e 1996, buscando compreender os elementos políticos, normativos e sociais que condicionaram a constituição do colegiado e que contribuíram para a construção de um espaço de gestão democrática da educação na capital paraense naquele período.

A relevância social do estudo reside na importância que os órgãos colegiados têm para a construção de uma educação municipal democrática e descentralizadora, uma vez que os conselhos de educação contam com representantes da sociedade civil, o que lhes confere identidade participativa. Como destaca Genuíno Bordignon, é no “campo da negociação e mediação entre sociedade e Governo, voltados para os interesses coletivos, com visão do todo, que os conselhos encontram sua natureza essencial, seu espaço próprio, sua função precípua” (BORDIGNON, 2009, p. 53-54).

Este trabalho busca contribuir, sob um olhar histórico, para a compreensão do processo de descentralização da educação, partindo da premissa que, por intermédio da Constituição Federal, da Constituição do Estado do Pará, da Lei Orgânica do Município

e da Lei do Sistema, o CME adquiriu certa liberdade administrativa, desenvolvendo a autonomia que essas instituições devem ter perante as necessidades específicas e demandas plurais do campo educacional, articulando as representações do Estado e da sociedade civil.

Entretanto, ao problematizar a participação da sociedade civil nesse processo, é necessário reconhecer que tal esfera, difusa e heterogênea, nem sempre explicita seu horizonte ideológico; ao contrário, tende a ocultá-lo sob a aparência de neutralidade ou de uma suposta posição ‘independente’. Contudo, a ausência de enunciação explícita de um projeto ideológico não significa ausência de ideologia. É justamente no apagamento deliberado de um posicionamento que se manifesta uma forma sutil, mas eficaz, de produção e reprodução ideológica, que naturaliza crenças, valores e visões de mundo como se fossem universais e isentas de interesses de classe. É a partir dessa chave de entendimento que recorremos a Antonio Gramsci (1982), ao destacar que é possível identificar

dois grandes “planos” superestruturais: o que pode ser chamado de “sociedade civil” (isto é; o conjunto de organismos chamados comumente de “privados”) e o da “sociedade política ou Estado”, que correspondem à função de “hegemonia” que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de domínio direto ou de comando, que se expressa no Estado e no governo “jurídico”. Estas funções são precisamente organizativas e conectivas (GRAMSCI, 1982, p. 10-11).

Um exemplo desse fenômeno pode ser observado na composição dos colegiados dos conselhos: algumas entidades, ao integrarem esses espaços, não evidenciam um horizonte ideológico orientado pelo compromisso com a defesa da educação pública, gratuita, democrática, inclusiva e pautada na qualidade social — condição indispensável para a construção da cidadania crítica e participativa. Mesmo quando tais entidades reivindicam esse horizonte, não indicam representantes que, na prática, expressem e sustentem esse compromisso em sua atuação concreta.

Ademais, essas entidades raramente estimulam a mobilização contínua e orgânica de suas bases sociais, requisito estratégico para a constituição de uma atuação representativa e capaz de disputar a hegemonia no interior da sociedade civil. Sem essa mobilização permanente, o potencial dos conselhos como espaços de disputa política, formação de consensos e questionamento da ordem estabelecida enfraquece, cedendo lugar à reprodução das formas dominantes de organização e comando.

Metodologia

Com vistas a investigar o processo de criação e implantação CME, conduzimos uma pesquisa histórica fundamentada na recomendação de Eliane Prado (2010), que orienta o/a pesquisador/a em História da Educação a ir além das aparências dos acontecimentos

e dos conteúdos expressos nos documentos analisados. Para tanto, realizamos um levantamento de leis, decretos, resoluções, regimentos, projetos, mensagens e atas nos arquivos do CME, da Secretaria Municipal de Educação de Belém – SEMEC e no acervo da Hemeroteca Digital. Esses espaços foram selecionados por sua relevância para o objeto de estudo, pois “a maior ou menor importância de cada arquivo só pode ser estabelecida de acordo com o objeto da pesquisa específica a ser realizada pelo historiador, seus interesses e questionamentos” (BACELLAR, 2006, p. 25).

Entre as fontes documentais essenciais para o desenvolvimento da investigação destacamos a Lei nº 7509/1991, que criou o Conselho Municipal de Educação de Belém, e a Lei nº 7.722/94, que instituiu o Sistema Municipal de Ensino de Belém – SME, além de outros documentos utilizados como base para a análise e o desenvolvimento da pesquisa. Na análise da documentação levamos em consideração o contexto social em que foi produzida, para compreender como se deu a criação da instituição e a qual projeto ela atendia, avaliando “a posição da fonte em relação ao processo histórico a que ela dá acesso [como] a primeira ação a ser encaminhada pelo historiador” (BARROS, 2012, p. 134). Assim, pudemos definir quais fontes seriam estudadas e em qual lócus estavam inseridas, considerando o período em que surgiram, com o cuidado de não adotar uma informação sem a devida sustentação.

Para dialogar com as fontes nos utilizamos dos estudos de Bordignon (2009, 2020), que tratam da gestão da educação municipal e abordam a trajetória dos conselhos de educação; de Cury (2006), que aborda as funções e os fundamentos dos Conselhos Municipais de Educação; e de Moacir Gadotti (1994), que discute estratégias de implantação de conselhos e sistemas municipais de educação; além de obras de Antonio Gramsci, uma vez que compreende o Estado não apenas como estrutura jurídico-política, mas também como a articulação entre sociedade política e sociedade civil. Conforme Gramsci (1982), a disputa pela direção político-ideológica, travada no interior da sociedade civil, articula-se diretamente com as disputas no campo da sociedade política, isto é, no interior do próprio Estado. Nesse contexto, os Aparelhos Privados de Hegemonia – APH funcionam como mediadores entre as aspirações e projetos das classes sociais e as instâncias formais de poder, tornando-se instrumentos fundamentais na consolidação ou no questionamento da hegemonia dominante.

O surgimento dos conselhos de educação o Brasil

As origens desses colegiados remontam ao período colonial brasileiro, quando foram criados os Conselhos Ultramarinos para assessorar a Coroa portuguesa na administração das colônias. Já os conselhos de instrução surgiram no período imperial, especialmente após a instituição do Ato Adicional de Diogo de Feijó⁵, em 1834, que concedeu às províncias imperiais

autonomia para legislar sobre diversas áreas, incluindo a instrução pública. No Grão-Pará, em “28 de junho de 1841, a Assembleia Legislativa Provincial decretou, e Bernardo de Souza Franco, vice-presidente da Província, sancionou, a Lei nº 97, que regulava a instrução pública primária e secundária na Província” (DAMASCENO, 2017, p. 43), sendo a primeira experiência legislativa de regulação educacional no estado. Nos capítulos IV e V, a Lei nº 97 estabeleceu a criação do Conselho de Instrução Pública, composto pelo Diretor e pelos professores do Liceu Paraense, entre outros (DAMASCENO, 2017).

Bordignon (2020) afirma que, ainda no período imperial, outras províncias criaram seus conselhos de instrução, como ocorreu na Bahia, com o Conselho de Instrução Pública, em 1842, e no Rio de Janeiro, em 1854, com a criação do Conselho Director do Ensino Primário e Secundário do Município da Corte (BORDIGNON, 2009). Apesar de os primeiros conselhos de educação terem surgido no Império, foi no período republicano que, gradativamente, diversos outros conselhos se estruturaram, abrangendo tanto o ensino superior quanto outros níveis de ensino. Entre eles, destacam-se o Conselho Superior de Ensino (1911), o Conselho Nacional de Ensino (1925), o Conselho Nacional de Educação (1931–1936 e 1936–1961), o Conselho Federal de Educação (1962–1994) e o Conselho Nacional de Educação, vigente desde 1994 (BORDIGNON, 2009).

Entretanto, ao longo da história da educação brasileira observa-se uma grave centralização na gestão, em que o Estado — por meio de poucas pessoas — detinha o poder de decisão sobre as diretrizes educacionais. Esse quadro começou a se modificar na década de 1930, com a publicação do *Manifesto dos Pioneiros*⁶ em 1932, marco inicial da lenta descentralização das decisões sobre políticas educacionais e fundamental para a elaboração da Constituição de 1934, que já propunha um Plano Nacional de Educação — PNE, os sistemas de ensino e os conselhos de educação nas esferas federal e estadual (BORDIGNON, 2009). Nesse mesmo período começaram a surgir propostas de criação de conselhos municipais de educação, principalmente por Anísio Teixeira⁷, “autor da proposta de criação de conselhos municipais na Bahia, proposta que, embora contemplada em lei estadual, não chegou a ser implantada” (BORDIGNON, 2009, p. 57-58).

Entre a década de 1930 e a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB em 1961, os debates sobre a criação de conselhos estaduais de educação ganharam força, e esses colegiados foram gradualmente instituídos. Os “conselhos estaduais de educação e o do Distrito Federal, embora já previstos na Constituição de 1934, dispositivo mantido na Constituição de 1946, somente foram efetivamente criados e passaram a funcionar a partir da aprovação da primeira LDB (Lei nº 4.024/61)” (BORDIGNON, 2009, p. 57). Seguindo as diretrizes dessa lei, o Conselho Estadual de Educação do Estado do Pará foi criado em 1963, com as funções consultiva, normativa e fiscalizadora do sistema estadual de educação, subordinando os municípios às suas normas.

É importante destacar que na década de 1960 foi instaurada uma ditadura empresarial-militar no Brasil, período em que as políticas, especialmente as educacionais, foram

estruturadas com base na lógica da centralização adotada pelo governo, em articulação com os interesses capitalistas da época (LIRA, 2010), em oposição ao processo de descentralização iniciado em 1961. A relação entre o regime militar e os sistemas de ensino evidenciava uma tentativa de intenso controle estatal sobre a educação, visando moldar a sociedade conforme os interesses do governo autoritário. Por outro lado, o período foi marcado também pela luta dos movimentos populares, com participação de professoras, professores e estudantes que reivindicavam “a democratização dos órgãos públicos de administração do sistema educacional, a recomposição de esferas e a transparência das ações através da descentralização administrativa e pedagógica, a gestão participativa da educação” (LIRA, 2010, p. 207).

Na década seguinte, a Lei nº 5.692/1971 reorganizou a educação pública sob a ótica do “capital humano⁸”, priorizando “o desenvolvimento das potencialidades, não levando em consideração a formação integral do sujeito” (CARLOS *et al.*, 2020, p. 12). Com isso, o processo de descentralização incluiu os municípios como responsáveis pela administração do ensino de 1º grau, momento em que os conselhos municipais começam a surgir timidamente na legislação nacional. Essa estrutura perdurou até o advento da Constituição Federal de 1988, que consolidou a autonomia legal dos municípios, permitindo a criação de seus próprios sistemas municipais de educação e viabilizando a participação de setores da sociedade nas decisões acerca das políticas educacionais, promovendo espaços menos centralizados e discricionários.

Na década de 1990 intensificou-se a luta pela criação de conselhos municipais de educação em todo o Brasil, período em que os municípios passaram a assumir novas obrigações e prerrogativas em relação à educação, visando a melhoria da qualidade de sua oferta. Esse cenário demandou uma organização mais estruturada, com normas e planos específicos para cumprir essas responsabilidades e garantir o atendimento integral aos deveres educacionais. Era quase um consenso a ideia de que deveria ser criado um órgão que representasse os diferentes segmentos da sociedade, de modo a realizar a mediação entre a população e o Poder Executivo para discussão e proposição das políticas municipais de educação. Nesse contexto, os conselhos de educação assumiram essa função, com atribuições que incluíam elaborar, acompanhar e avaliar as políticas públicas educacionais, além de contribuir para a formulação do Plano Municipal de Educação⁹.

É necessário reiterar que, ao longo do tempo, os conselhos de educação passaram por diversas alterações no que tange a suas funções e competências, em conformidade com a especificidade de cada período e localidade nos quais eram instituídos. Ao mapear os estudos relacionados, especialmente de Bordignon (2020), é possível identificar que esses órgãos surgiram com atribuições de caráter consultivo e, em determinados contextos, assumiram também o papel de instâncias de apreciação e deliberação. Com o passar do tempo, entretanto, suas funções foram se ampliando e se consolidaram de forma que, em certa medida, permanecem vigentes até a atualidade.

O Conselho Municipal de Educação de Belém

A autonomia conferida pela Constituição de 1988 ao município, caracterizando-o como ente federado e com prerrogativa de instituir seu sistema municipal de educação, marcou o “início da era dos sistemas e dos conselhos municipais de educação, que passaram a ter funções próprias no âmbito de suas competências na área educacional e não mais funções delegadas pelos conselhos estaduais” (BORDIGNON, 2020, p. 229).

Embora a Constituição não mencione a criação dos conselhos municipais (BORDIGNON, 2009), ela estabelece princípios basilares para sua existência e atuação. O artigo 211, por exemplo, prevê a organização de sistemas municipais de ensino, abrindo caminho para a institucionalização dos CMEs como instâncias de participação da sociedade na gestão educacional local. Assim, “os conselhos municipais de educação, diferentemente dos estaduais, nasceram sob nova matriz teórica, com perfil moldado pelo espírito democrático” (BORDIGNON, 2020, p. 235). Nesse contexto, os municípios iniciaram o processo de criação desses órgãos colegiados, concebidos como espaços de deliberação coletiva e de disputa de projetos societários. Tais conselhos se configuram como instâncias de “tomada de decisões considerando um agrupamento de pessoas que discutem assuntos de ordem pública e de interesse coletivo” (RAIMANN & BARAÚNA, 2019, p. 139), e têm como objetivo promover a mediação entre a sociedade civil e o Poder Executivo local.

Sob a perspectiva gramsciana, os conselhos municipais de educação devem ser compreendidos como espaços estratégicos da sociedade civil, onde se travam as disputas pela direção intelectual e moral, articulando o consentimento social e a construção de hegemonia no campo educacional. Além disso, esse conselho deve ser, “antes de tudo, um órgão público voltado para garantir, na sua especificidade, um direito constitucional da cidadania” (CURY, 2006, p. 41) e, por isso, deve ter como funções a elaboração de normas, diretrizes e políticas educacionais locais, além de exercer função normativa por meio da produção de “Pareceres e Resoluções e, para tanto, ela deve ter provisão legal e sua intencionalidade é a de executar o ordenamento jurídico que lhe dá fundamento” (CURY, 2006, p. 43). Isso implica que suas decisões e recomendações devem ser consideradas pelas autoridades municipais na formulação e implementação de políticas educacionais.

Em Belém esse processo teve início legal com a promulgação da Lei Orgânica do Município – LOM, em 1990, que definiu novos paradigmas educacionais e assumiu a responsabilidade pela autonomia municipal. O artigo 208 da LOM estabeleceu diversas obrigações para o município, incluindo a garantia do acesso universal à educação, a oferta da educação pré-escolar para crianças de 0 a 6 anos, o fomento à criação de creches públicas e privadas, o reconhecimento de creches comunitárias, a oferta de ensino fundamental obrigatório e gratuito, o atendimento a alunos e alunas com deficiência e superdotados/as, a colaboração com a União, o Estado e a iniciativa privada, a universalização do ensino fundamental e pré-escolar, a erradicação do analfabetismo e a criação

de escolas profissionalizantes para formação técnica de mão de obra (BELÉM, 1990). Para que isso fosse realizado, a LOM determinava, em seu artigo 252, que o Poder Executivo deveria submeter

à aprovação da Câmara Municipal, no prazo máximo de trezentos e sessenta dias, contados da vigência desta Lei, projetos de lei estruturando o sistema municipal de ensino, em que constará, obrigatoriamente, a organização administrativa e técnico-pedagógica do órgão municipal de educação, bem como, projetos de leis complementares que instituem: I - estatuto do magistério municipal; II - o plano de carreira do magistério municipal; III - a organização da gestão democrática do ensino público municipal; IV - o Conselho Municipal de Educação; e V - o Plano Municipal Plurianual de Educação (BELÉM, 1990, p. 82).

Dentro do prazo estabelecido pela LOM, em 30 de janeiro de 1991 a Lei Municipal nº 7.509 foi promulgada pela Câmara Municipal de Belém e sancionada pelo então prefeito Augusto Rezende¹⁰, instituindo o CME como órgão normativo, consultivo e deliberativo da educação municipal (BELÉM, 1991a). Sua criação esteve em consonância tanto com a Constituição do Estado do Pará quanto com a Constituição Federal, inserindo-se no contexto de redemocratização política do país, após a superação da ditadura empresarial-militar instaurada em 1964. Além disso, com a abertura política e o retorno do pluripartidarismo, os principais grupos políticos de Belém e do Pará concentraram-se em partidos como o Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB¹¹, o Partido da Frente Liberal – PFL¹² e o Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB, que por meio de alianças e acordos, passaram a revezar-se no controle dos governos estadual e da capital, sendo seus principais representantes Jader Barbalho, Hélio Gueiros e Almir Gabriel, respectivamente (GUEDES, 2007).

Ainda em 1991 foi elaborado o projeto de implantação do CME. O documento justificava que o colegiado deveria atender aos princípios constitucionais, garantindo o direito do município de instituir seu próprio sistema de ensino. Para isso, a criação do CME era essencial, o que é corroborado por Gadotti (1994) quando afirma que “não se pode falar em Sistema Municipal de Educação sem a existência de um Conselho Municipal de Educação” (GADOTTI, 1994, p. 36).

O projeto apresentava como objetivo geral “implantar o Conselho Municipal de Educação, como órgão normativo, consultor e fiscalizador do Sistema Municipal de Educação, deliberando sobre a problemática educacional e das questões que lhe forem submetidas”. Entre os objetivos específicos estavam: fixar critérios vislumbrando a infraestrutura do CME; proceder a sua composição; definir sua estrutura organo-funcional; estabelecer articulação com outros Conselhos; compor uma equipe técnica; habilitar especialista em educação para atuação no CME; promover estudos a sua equipe técnica, constituída basicamente por especialistas em Educação, que divulguem a Legislação de Ensino vigente; divulgar normas fixadas pelo órgão colegiado (BELÉM, 1991c).

Por meio desses objetivos ficaram explícitas as ações que o CME adotaria após sua criação, revelando expectativas ambiciosas que, se bem implementadas, garantiriam uma base sólida para que o colegiado fosse capaz de influenciar positivamente o sistema educacional com seus atos normativos, consolidando-se como “instrumento crítico-constructivo, contribuindo para a elaboração, acompanhamento e avaliação da política municipal de educação” (GADOTTI, 1994, p. 36). Além disso, o projeto dividia os recursos em três categorias: materiais (mesas, cadeiras, livros técnicos etc.), consumíveis (resmas de papel, canetas etc.) e humanos, relacionando os cargos indispensáveis para seu funcionamento.

Entre os cargos previstos observamos que a maior parte seria destinada a inspetores/as e datilógrafos/as, sendo possível inferir que isso se deve à “função de controle social [que] coloca o conselho na vigilância da boa gestão pública e na defesa do direito de todos à educação de qualidade” (BORDIGNON, 2009, p. 77), assim como à necessidade de registro e datilografia de pareceres e demais documentos imprescindíveis a um órgão público com essas funções. Isso é tanto mais importante se considerarmos que o controle social “envolve monitoramento dos poderes públicos por parte dos indivíduos, ou seja, controle sobre o Estado pela sociedade, o que pressupõe o acesso público à informação e à participação social na elaboração e definição de políticas, visando o benefício de toda a sociedade” (ELIAS, 2008, p. 60).

Outro fator a considerar é a composição inicial do CME, que deveria incluir cinco membros indicados pelo Poder Executivo, o/a secretário/a municipal de educação como membro nato e seis representantes da sociedade civil. Embora o artigo 216 da LOM (BELÉM, 1990, p. 56) determine que o colegiado seja “composto, paritariamente, por membros do Executivo e representantes da sociedade civil organizada”, essa composição foi alterada ao longo do tempo. Um exemplo é o Projeto de Lei nº 32/1991, cujo artigo 2º estabelece que o conselho deveria incluir o/a secretário/a municipal de educação como membro nato, além de

I - Cinco representantes do Executivo Municipal; II - representantes das seguintes categorias organizadas: 2 - Sindicato dos Trabalhadores nas Escolas Públicas do Estado do Pará; 1 - União Metropolitana dos Estudantes Secundaristas (UMES); 1 - Comissão dos Bairros de Belém; 1 - Associação dos Supervisores Educacionais; 1 - Associação dos Orientadores Educacionais; Associação dos Administradores Escolares; Central única dos Trabalhadores (BELÉM, 1991a).

Em outro momento, a Lei nº 7.509/91 estipulou que o órgão deveria ser constituído pelo

Secretário Municipal de Educação, como membro nato, e de onze membros e respectivos suplentes, nomeados pelo Chefe do Poder Executivo Municipal, dentre pessoas de reconhecido espírito público e experiências em matéria de educação, sendo: I - cinco representantes do Executivo Municipal de livre escolha do Prefeito Municipal; II - VETADO (BELÉM, 1991b).

O item II, vetado, definia a participação das “categorias organizadas”, revelando, a nosso ver, uma preocupação política com essa representação. Um ano depois, a composição do CME foi novamente alterada, incorporando novas representações da sociedade civil. A Lei nº 7.587/92 modificou dispositivos da Lei nº 7.509/91, incluindo no artigo 2º a manutenção da representação de professores/as da rede pública, estudantes, moradores/as das periferias e técnicos/as educacionais, particularmente supervisores/as e orientadores/as, ao mesmo tempo que excluiu a representação de administradores/as escolares e da Central Única dos Trabalhadores – CUT. Entretanto, constata-se a inclusão do Sindicato das Escolas Particulares e de outra entidade representativa de moradores/as e seus centros comunitários (BELÉM, 1992).

Ao analisarmos esse movimento de constantes alterações na composição do órgão, compreendemos isso como um processo que apresenta vestígios de possíveis disputas pela direção política e cultural da política educacional do período. Nessa linha de pensamento, a composição do CME pode ser entendida como materialização na legislação das disputas pela construção e/ou manutenção de determinada hegemonia com vistas a garantir a direção moral e intelectual da educação municipal, sem a interferência de entidades que poderiam se caracterizar como empecilhos na tomada das decisões estratégicas do Poder Executivo, e com o apoio de entidades que viriam a ser aliadas nesse projeto educacional.

Nas eleições municipais de 1992, Hélio Gueiros¹³, do Partido da Frente Liberal, foi eleito em primeiro turno. Ao assumir, em fevereiro de 1993, o prefeito apresentou o *Projeto de Trabalho da Gestão 1993/1996* à Câmara Municipal. O documento traçava um panorama da situação da cidade nas áreas de saneamento, saúde, meio ambiente, transporte, educação, finanças e economia, destacando as carências e necessidades da população de baixa renda. Segundo Gueiros, o atraso econômico e social de Belém decorria da falta de autonomia financeira, da dependência de recursos federais e estaduais, do crescimento desorganizado da cidade (fruto de grandes projetos no interior do estado) e da ausência de políticas de emprego e renda (GUEDES, 2007).

O documento destacou a educação básica como estratégia central para o desenvolvimento humano moderno, por meio da SEMEC, que naquele momento passou a ser gerida pela então primeira-dama, a Professora Therezinha Gueiros¹⁴, principal responsável pela implementação do projeto educacional idealizado. Durante sua gestão, a secretaria publicou, entre 1993 e 1996, a série *Cadernos Caminhos da Educação*, que abordava aspectos do planejamento da educação municipal e informava metas como garantir o acesso universal à educação básica de qualidade, melhorar continuamente a sua qualidade, valorizar os/as docentes, expandir e equipar a infraestrutura da rede de ensino, promover a autonomia das escolas, utilizar recursos eletrônicos para melhorar o setor educacional e modernizar a gestão do sistema municipal de educação (BELÉM, 1993).

Com a prerrogativa de modernização da administração pública, o projeto político de Hélio Gueiros estava alinhado ao modelo de ‘administração gerencial’ fortalecido nos governos Collor, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso, pois priorizava eficiência e eficácia para reduzir custos e melhorar a qualidade dos serviços. Seus princípios

incluíam objetivos claros, controle de resultados, flexibilização da gestão e busca pela qualidade total. Desse modo,

a influência do modelo de Administração Gerencial sobre o governo Gueiros se explica pela consonância de objetivos e princípios administrativos existentes entre a gestão municipal e o governo federal, que passaram a pautar as suas ações sob a mesma lógica de reestruturação administrativa e fiscal do Estado, apregoadas pela tendência neoliberal que se afirmou no Estado brasileiro a partir dos anos 90 (GUEDES, 2007).

Em fevereiro de 1993 o Conselho Estadual de Educação aprovou uma resolução que delegou competências aos CMEs, conforme o artigo 71 da Lei nº 5.692/71. O objetivo era transferir as responsabilidades de regulação educacional para os municípios, fortalecendo a descentralização da gestão educacional. O artigo 5º da resolução transferiu aos conselhos municipais as competências relativas ao ensino Pré-Escolar e de 1º Grau do município, incluindo autorização de funcionamento das escolas, aprovação de regimentos, resolução de irregularidades escolares, análise de propostas curriculares e aprovação de planos de aplicação de recursos financeiros (PARÁ, 1993).

Para a concessão da delegação de competência, o artigo 8º da resolução estabelecia exigências como lei de criação do conselho de educação, projeto de regimento interno, membros nomeados pelo Executivo, documento que comprovasse a eleição de presidente e vice-presidente do CME, além da descrição da organização da educação municipal. Como o município de Belém ainda não havia estruturado seu CME, a delegação não foi solicitada, permanecendo sob responsabilidade do Conselho Estadual de Educação – CEE. Assim, “o município não teria autonomia para definir normas para suas instituições de educação básica e as de educação infantil particulares” (BORDIGNON, 2009, p. 39).

Em março de 1994 foi encaminhada à Câmara de Vereadores uma mensagem da prefeitura com um anteprojeto de lei para “instituir o Sistema Próprio de Educação do Município de Belém” (BELÉM, 1994a). O documento estabelecia que o sistema seria constituído pela Secretaria Municipal de Educação e pelo Conselho Municipal de Educação, responsáveis por organizar a educação municipal e garantir a autonomia do município. Segundo Bordignon (2009), a criação desse sistema garantiria ao município a “liberdade para definir suas próprias normas, nos limites da lei federal” (BORDIGNON, 2009, p. 38).

Nesse contexto, a criação de um sistema próprio ia além do discurso de busca pela descentralização ou autonomia numa perspectiva democrática, mas se tornaria a oportunidade da construção de um espaço estratégico de disputa pela hegemonia educacional no âmbito municipal, que não precisaria passar pela apreciação do CEE, mas poderia ser decidido ali, em uma instância mais próxima e de fácil acesso para possíveis negociações. A partir dessa reflexão é preciso que nos atentemos ao fato de que os conselhos podem fortalecer a democratização da gestão e a participação social, bem como podem funcionar como mecanismo de legitimação da hegemonia do Poder Executivo, tendo em vista que

quando o Estado *stricto sensu* cria ou amplia uma determinada política educacional, não estamos apenas diante de uma ação isolada do aparato estatal, mas do funcionamento do Estado Ampliado, que opera na difusão da hegemonia das classes dirigentes sobre as classes subalternas. [...] Dessa forma, a política educacional não é apenas um instrumento administrativo, mas um espaço estratégico de disputa ideológica, onde valores, concepções de mundo e projetos políticos são negociados e incorporados (RIBEIRO, DAMASCENO & GOLOBOVANTE, 2025, p. 727).

Finalmente, em julho de 1994 foi aprovada a Lei 7.722/94, que instituiu o Sistema Municipal de Ensino de Belém, alterando parcialmente a Lei 7.509/91, de criação do CME. A nova lei estabelecia, entre outros, a relação entre representantes do Poder Público e da dita sociedade civil, conforme a Lei Orgânica do Município; a redução do mandato de conselheiros/as de quatro para dois anos e a redefinição das competências do CME (ELIAS, 2008).

Com 11 capítulos, a lei buscava modernizar o sistema educacional, alinhada às propostas do Executivo, pois o SME “define a organização formal, legal do conjunto das ações educacionais do município” (BORDIGNON, 2009, p. 39). Entre seus capítulos destacamos o segundo, por definir as novas atribuições do CME, incluindo sua função fiscalizadora, as representações da sociedade civil e a elaboração do regimento interno após sua instalação (BELÉM, 1994b). Tais dispositivos demonstram o esforço de ampliar a intervenção do Estado por meio da incorporação de novos sujeitos coletivos, na medida em que, a partir da leitura gramsciana, o Estado assume um papel “mais complexo e mediado, uma vez que é influenciado por diversos atores sociais e políticos, ao mesmo tempo em que se desenvolvem múltiplos sujeitos coletivos representando diferentes interesses e projetos (RIBEIRO, DAMASCENO & GOLOBOVANTE, 2025, p. 726).

O artigo 4º da mesma lei estabelecia a composição paritária do conselho, que admitia

pessoas de reconhecida experiência e competência educacional e cultural e com os respectivos suplentes, sendo 4 (quatro) membros indicados pelo do Poder Executivo, dentre os quais o ocupante do cargo de Secretário Municipal de Educação, e 4 (quatro) representantes das seguintes entidades, constituídas através de processo indicativo próprio: I - 1 (um) representante do Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública do Pará (SINTEPP); II - 1 (um) representante do Sindicato das Escolas Particulares (SINEP - PA); III - 1 (um) representante da Associação de Pais e Alunos Intermunicipal do Estado do Pará (APAIEPA); IV 1 (um) representante do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (COMDAC) (BELÉM, 1994b).

A nova composição encerrou as mudanças dos anos anteriores e consolidou as representações do Conselho, retirando entidades representativas da educação básica, dos centros comunitários, da União Metropolitana dos Estudantes Secundaristas – UMES, das universidades públicas e de outros movimentos sociais. Nesse contexto, é válido ressaltar que uma parte dos

representantes da sociedade com assento no conselho, revelaram um comprometimento com grupos da elite local, como o SINEP - que representa os proprietários de escolas, e a APAIEPA – entidade representativa de pais e alunos das escolas

públicas e privadas, que foi constituída sem o debate coletivo e/ou a participação das categorias que afirma representar (ELIAS, 2008, p. 122).

Portanto, o processo desencadeado a partir da Lei 7.722/94 divergiu da premissa de que o CME deveria “surgir como possibilidade de vencer a tradição que faz com que a maioria da população não tenha acesso ao domínio das instâncias administrativas, ficando à margem dos processos decisórios, exercendo o mero papel de expectadores quando deveriam ser o principal protagonista” (GADOTTI, 1994, p. 36). A iniciativa evidenciou um distanciamento do viés democrático, essencial para dar sentido à legislação (CURY, 2002).

Uma das principais limitações à participação ativa em colegiados como o CME foi a falta de capacidade, por parte de muitos/as conselheiros/as, de compreender os processos de articulação e negociação política, requisitos indispensáveis ao funcionamento cotidiano desses órgãos, considerando que as classes sociais consolidam sua hegemonia cultural e política a partir da ação de intelectuais orgânicos, que desempenham um papel crucial nesse processo. Essas pessoas, profundamente vinculadas a um projeto social específico, articulam, promovem e consolidam os interesses e a visão de mundo da classe com a qual estão comprometidas. Isso fica mais evidente se pensarmos que

cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político (GRAMSCI, 1982, p. 3).

A partir dessa chave de compreensão podemos entender que a soberania popular, enquanto fonte do direito, expressa coletivamente os destinos da comunidade e admite o dissenso. Trata-se de uma soberania que institui e reconhece a autoridade com a qual o próprio povo se identifica, assumindo-se, simultaneamente, como sujeito e objeto, curvando-se às normas das quais ele mesmo é autor (CURY, 2002). Em decorrência desse processo, definido pela lei do SME no dia 7 de fevereiro de 1995, as conselheiras e conselheiros, assim como seus/suas suplentes, foram designados/as pelo Decreto nº 27.372/95-PMB, publicado no Diário Oficial do Município nº 7.952.

Quadro 1: Lista dos/das primeiros/as conselheiros/as em 1995

CONSELHEIROS (AS)	SUPLENTE
Harry Serruya (SEMEC)	Maria Stella Faciola Pessoa Guimarães
Therezinha Moraes Gueiros (SEMEC)	Lise Maria Vieira Veríssimo
Rita de Carvalho Nery Vanetta (SEMEC)	Adelayde de Lima Soares
Ivone Vieira da Costa Tupiassú (SEMEC)	Lila de Araújo Rayol
Ronald Araújo de Andrade (SINEP-PA)	Suely Melo de Castro Menezes
Hilton Martins Durães (APAIEPA)	Helena Cláudia Miralha Pingarilho
Gennaro Tesouro (CONDAC)	Lairton Leão Creão, substituído por Luiz Guilherme Veiga Chaves
Walmir Brito Freire (SINTEPP)	Francisca Guiomar Cruz da Silva, substituída por Maria da Conceição Souza Passos

Fonte: Elaboração dos autores e da autora, 2024.

Após a definição dos membros, ainda em fevereiro foi realizada a primeira reunião plenária, cujo intuito era eleger o/a presidente do colegiado. Com a indicação do conselheiro Hilton Martins Durães e votos favoráveis, o professor Harry Serruya¹⁵ foi escolhido. Além da eleição, decidiu-se solicitar aos conselhos de educação de outros estados e municípios as suas legislações; formar uma comissão para estudar e elaborar um anteprojeto de regimento e definir os dias de reuniões do colegiado (BELÉM, 1995a). Tais iniciativas buscavam cumprir a Lei do SME e viabilizar a delegação de competências, que exigia normas próprias e condições objetivas e subjetivas para o bom desempenho do conselho (BORDIGNON, 2009).

Em agosto de 1995 foi criado o Regimento Interno do CME, sendo aprovado pelo Decreto nº 28.179 em novembro do mesmo ano, configurando um passo importante para consolidar a autonomia do órgão. Em 23 de novembro de 1995, já em pleno funcionamento, o conselho aprovou sua primeira resolução, designando presidentes, membros e suplentes das Câmaras de Educação, de Legislação e Normas e de Avaliação e Planejamento. No dia seguinte aprovou a segunda resolução, propondo a adequação do calendário letivo ao ano civil na Rede Municipal de Ensino. Esse processo é aqui entendido como os passos normativos iniciais para a construção de autonomia da educação municipal, com vistas a implementar o projeto educacional a partir da consolidação das funções do conselho, o qual atuaria como espaço de negociação e articulação entre sociedade civil e sociedade política da época.

Destacamos também a expedição de dois ofícios com pareceres da Câmara de Legislação e Normas sobre a autorização de funcionamento de duas escolas. Todavia, como o CME ainda não tinha consolidado sua delegação de competência, foi determinado que o processo retornasse à Secretaria para encaminhamento ao CEE, então responsável pelo trâmite. Em 6 de dezembro de 1995 o presidente do CME informou, por ofício, a nova sede do conselho, localizada na Rua Conselheiro Furtado, no bairro Batista Campos, com funcionamento das 8h às 18h (BELÉM, 1995b).

Imagem 1: Primeiro prédio próprio do CME



Fonte: Arquivo do CME, 2024.

Essa instalação se deu após várias solicitações à prefeitura para garantir um espaço adequado ao trabalho de técnicos/as, conselheiros/as e à realização de reuniões. Antes disso o CME funcionava no prédio da vice-prefeitura¹⁶, o que não era conveniente, visto que funcionar “no prédio da secretaria ou em outro local, depender do pessoal e da infraestrutura da Secretaria de Educação pode, ou não, interferir na autonomia, dependendo do tipo de relações cultivadas” (BORDIGNON, 2009, p. 84). Em fevereiro de 1996, após a instalação, a prefeitura de Belém enviou um ofício ao CEE informando as ações educacionais do município, resumindo a lei do SME e solicitando, em consonância com a legislação vigente, a delegação de competências ao CME para agilizar a autorização de escolas (BELÉM, 1995c). Contudo, por ser processo transitório, o CEE deveria acompanhar os trâmites do CME, conforme resolução de 1993.

Tal processo pode ser compreendido como a busca pela autonomia municipal, ainda que, em um primeiro momento, de modo transitório e sob certa ‘tutela’ do órgão estadual, o que nos leva a entender que apesar da criação de um sistema próprio, o controle estadual continuava presente, marcando a tensão entre a pretendida descentralização

e o controle. A solicitação da prefeitura foi acatada e, em 8 de maio, foi aberto processo cujo parecer, após análise dos documentos, aprovou a delegação de competências, atribuindo ao CME os atos autorizativos relativos ao ensino pré-escolar e de 1º grau mantidos pelo município (BELÉM, 1996). Após aprovação em reunião plenária, o CEE emitiu a Resolução nº 311, de 22 de maio de 1996, delegando formalmente as competências e atribuições ao CME de Belém (PARÁ, 1996). A partir desse momento, o CME passou a compartilhar com o CEE a responsabilidade de normatizar e fiscalizar as políticas educacionais no município. Desse modo,

as autorizações de funcionamento expedidas temporariamente (autorização provisória) pelo CEE/PA, foram acompanhadas e avaliadas pelo CME/Belém, para a concessão ou não da autorização definitiva e as unidades da rede municipal que estavam com a autorização temporária defasada, tiveram que habilitar-se através da abertura de um novo processo (ELIAS, 2008, p. 124).

Nesse cenário, o CME passou a articular as diretrizes normativas do sistema estadual com as do municipal, com foco na autorização de funcionamento das escolas públicas municipais, algumas já em andamento ou deliberadas pelo CEE. A transição foi indispensável não apenas para dar continuidade às autorizações, mas também para fortalecer o Sistema Municipal de Ensino de Belém. Com a promulgação da Resolução nº 311/96, em setembro foram editadas normas sobre funcionamento, autorização e estruturação de instituições de ensino fundamental, unidades e classes de Educação Infantil, regimento escolar e Ensino Supletivo de 1º grau. Nessa ocasião, a Escola Municipal Walter Leite Caminha tornou-se a primeira autorizada no Sistema Municipal de Educação, após a delegação de competência. Isso assegurou o funcionamento das escolas, bem como representou a consolidação de uma determinada autonomia normativa, algo inerente ao processo de hegemonia no campo educacional, uma vez que as escolas pertencentes ao sistema municipal seriam avaliadas a partir das normas estabelecidas pelos órgãos do próprio sistema, não havendo mais a necessidade de se adaptar ao proposto em âmbito estadual, por exemplo.

Considerações finais

Neste trabalho demonstramos que a criação e a implantação do Conselho Municipal de Educação de Belém não ocorreram de forma linear pois, embora instituído em 1991, foi somente em 1995 que o CME passou ter seu funcionamento efetivo, o que nos permite identificar a distância entre a formalização legal e a sua devida implementação. Esse intervalo nos leva a inferir que questões referentes a entraves administrativos, bem como disputas políticas e pela consolidação de determinadas hegemonias marcaram a década de 1990 e o contexto de redemocratização e de redefinição das responsabilidades educacionais no âmbito municipal.

Outro ponto relevante diz respeito às diversas mudanças na composição dos membros. Com exceção da representação do Poder Público Municipal, as entidades representativas da chamada sociedade civil passaram por alterações frequentes, configurando intervenções de caráter político-ideológico. Isso tem tanto mais importância se considerarmos a noção gramsciana de Estado Ampliado, que articula os momentos Sociedade Política e Sociedade Civil, assumindo que seus fundamentos são a força e o consenso, duas faces de um processo em constante movimento que compõem a hegemonia.

Nossa conclusão é que naquele momento histórico o CME expressou, ao mesmo tempo, avanços e contradições, na medida em que se constituiu como um marco na descentralização da gestão da educação no contexto belenense, bem como foi marcado por condicionamentos políticos que restringiram seu alcance como espaço de representação social, corroborando a afirmação de que os conselhos de educação não são instâncias neutras, mas espaços de disputa na definição dos rumos da política educacional. Além disso, ficou evidenciado que apenas a institucionalização de espaços participativos não garante uma gestão democrática da educação, pois seu funcionamento depende da correlação de forças políticas e da participação da sociedade civil, na medida em que esse colegiado é um locus de disputas em constante negociação.

Recebido em: 17/08/2024; Aprovado em: 10/06/2025.

Notas

- 1 Fornece orientações e pareceres sobre as questões educacionais para os órgãos competentes.
- 2 Estabelece normas para regulamentar o funcionamento do Sistema de Educação. Para Carlos Roberto Jamil Cury (2006) é a função mais importante de um conselho de educação.
- 3 O CME assume a responsabilidade de fiscalizar as normas educacionais do município.
- 4 A delegação de competência é o ato pelo qual uma autoridade ou órgão superior transfere parte de seus poderes e responsabilidades para outra autoridade ou órgão subordinado ou de menor hierarquia.
- 5 “Em 12 de agosto de 1834, pela Lei nº 16, foi aprovado um Ato Adicional que extinguiu os conselhos gerais das províncias e criou as assembleias legislativas provinciais com poderes para legislar sobre economia, justiça, educação, entre outros temas” (CASTANHA, 2006, p. 182).
- 6 O *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* foi um documento histórico, publicado no Brasil em 1932, que expressava uma visão inovadora e progressista sobre a educação no país.
- 7 Nascido na Bahia em 1900, Anísio Teixeira graduou-se em Direito pela Universidade Federal da Bahia e posteriormente em Filosofia pela Universidade de Colúmbia, nos Estados Unidos. Influenciado pelo movimento da Escola Nova, Teixeira se tornou um defensor da educação democrática e participativa. Foi um dos principais educadores do século XX.
- 8 Compreende que o/a sujeito/a é o responsável pela sua educação, sendo determinante o investimento próprio para alcançar o grau desejado do seu sucesso no mercado de trabalho, pois a pessoa deve, a partir de seus

próprios recursos financeiros, investir na sua educação para poder ampliar seu conhecimento e, dessa maneira, alcançar altos índices salariais (SCHULTZ, 1976).

- 9 Documento que estabelece metas e estratégias para a educação municipal em consonância com o PNE, segundo o qual ambos ficam em vigência por 10 anos.
- 10 Foi empresário, vice-prefeito na gestão de Sahid Xerfan, do Partido Trabalhista Brasileiro — PTB em 1988 e no ano de 1990 pelo Partido Democrático Social — PDS. Além disso assumiu a prefeitura após Xerfan renunciar para concorrer ao cargo de governador do estado.
- 11 Atual Movimento Democrático Brasileiro — MDB.
- 12 Atual União Brasil — UNIÃO.
- 13 Foi advogado, jornalista, governador do Estado do Pará e prefeito de Belém.
- 14 Foi professora da Universidade Federal do Pará — UFPA, reitora da Universidade do Estado do Pará — UEPA, secretária de educação do estado do Pará e do município de Belém.
- 15 Nomeado pelo Decreto 27.536/95-PMB no dia 21 de março.
- 16 Localizado na Av. Nazaré, nº 361, Bairro Nazaré, local onde posteriormente funcionou a Secretaria Municipal de Administração de Belém – SEMAD, e atualmente abriga o gabinete do prefeito.

Referências

- BACELLAR, Carlos de Almeida Prado. *Uso e mau uso dos arquivos*. São Paulo: Contexto, 2006.
- BARROS, José D' Assunção. Fontes Históricas: revisitando alguns aspectos Primordiais para a Pesquisa Histórica. *Mouseion*, Canoas, n. 12, p. 129-159, mai./ago. 2012. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Mouseion/article/view/332>. Acesso em: 6 mar. 2024.
- BELÉM. Prefeitura Municipal de Belém. *Lei Orgânica do Município de Belém, de 30 de março de 1990*. Belém, PA: PMB, 1990.
- BELÉM. Prefeitura Municipal de Belém. *Projeto de Lei nº 032/1991 de 04 de janeiro de 1991*. Cria o Conselho Municipal de Educação de Belém. Belém: Câmara Municipal de Belém, 1991a.
- BELÉM. Prefeitura Municipal de Belém. *Lei nº 7.509/1991 de 30 de janeiro de 1991*. Cria o Conselho Municipal de Educação de Belém. Belém: Diário Oficial do Município de Belém, 1991b.
- BELÉM. Conselho Municipal de Educação. *Projeto de Implantação do Conselho Municipal de Educação de abril de 1991*. Belém: CME, 1991c.
- BELÉM. Prefeitura Municipal de Belém. *Lei nº 7.587/1992 de 10 de setembro de 1992*. Dispõe sobre o Conselho Municipal de Educação de Belém. Belém: Diário Oficial do Município de Belém, 1992.
- BELÉM. *Caminhos da Educação*. Belém: Secretaria Municipal de Educação, 1993.
- BELÉM. Conselho Municipal de Educação. *Mensagem nº 011/1994 de 30 de março de 1994*. Encaminha o anteprojeto de lei do Sistema Municipal de Educação. Belém: CME, 1994a.
- BELÉM. Prefeitura Municipal de Belém. *Lei nº 7.722/1994 de 7 de julho de 1994*. Dispõe sobre o Sistema Municipal de Educação de Belém. Belém: Diário Oficial do Município de Belém, 1994b.
- BELÉM. Conselho Municipal de Belém. *Ata de reunião*. Belém, 20 de fevereiro, 1995a.

BELÉM. Conselho Municipal de Educação. *Ofício nº 066/1995 de 06 de dezembro de 1995*. Informa que o Conselho Municipal de Educação está instalado. Belém, 1995b.

BELÉM. Conselho Municipal de Educação. *Ofício Circular nº 009/1995 de 15 de dezembro de 1995*. Proposta de solicitação de Delegação de Competência ao Conselho Estadual de Educação. Belém, 1995c.

BELÉM. Prefeitura Municipal de Belém. *Parecer nº 182/1996 de 08 de maio de 1996*. Pedido de Delegação de Competência ao Conselho Estadual de Educação. Belém, 1996.

BORDIGNON, Genuíno. *Gestão da educação no município: sistema, conselho e plano*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

BORDIGNON, Genuíno. *Conselhos Municipais de Educação do Brasil (1842-2020): trajetórias nos cenários da história*. Curitiba: CRV, 2020.

CARLOS, Nara Lidiana Silva Dias *et al.* A Lei nº 5.692 de 1971 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 1996: aproximações e distanciamentos na organização do ensino na educação básica. *Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento*, v. 9, n. 10, p. 1-25. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i10.9181>. Acesso em: 10 maio. 2024.

CASTANHA, Andre Paulo. O Ato Adicional de 1834 na história da educação brasileira. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, v. 6, n. 11, p. 169-195, jan./jun/. 2006. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38639>. Acesso em: 6 abr. 2024.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Conselhos de Educação: fundamentos e funções*. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE*, v. 22, n. 1, p. 41-67, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/18721>. Acesso em: 21 mar. 2024. DOI: 10.21573/vol22n12006.18721

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Legislação Educacional Brasileira*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DAMASCENO, Alberto. Instrução no Grão-Pará imperial: do ato adicional de 1834 ao relatório Gonçalves Dias. *Revista Brasileira História da Educação*, Maringá, v. 17, n. 1, p. 37-64. 2017. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/40708>. Acesso em: 20 jan. 2024.

ELIAS, Lina Gláucia Dantas. *O Conselho Municipal de Educação: a participação da sociedade civil e os desafios da representação democrática nas deliberações das políticas educacionais para o município de Belém-PA*. Dissertação (Mestrado) - Centro de Educação, Universidade Federal do Pará. Belém, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/1719>. Acesso em: 23 mar. 2024.

GADOTTI, Moacir. *Sistema Municipal de Educação: estratégias para sua implantação*. Brasília: MEC/SEF, 1994.

GUEDES, Maria Gorete Rodrigues Cardoso. *Democracia e eleição de dirigentes escolares no sistema municipal de ensino de Belém: análises e perspectivas*. Dissertação (Mestrado) - Centro de Educação, Universidade Federal do Pará. Belém, 2007. Disponível em: https://ppgedufpa.com.br/bv/arquivos/File/dissertacoes2006/Dissertacao_Gorete_Guedes.pdf. Acesso em 20 ago. 2025.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

LIRA, Alexandre Tavares Nascimento. *A legislação de Educação no Brasil durante a ditadura Militar (1964-1985): um espaço de disputas*. Tese (Doutorado) - Instituto de História, Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2010. Disponível em: <http://app.uff.br/riuff/handle/1/24560>. Acesso em 23 mar. 2024.

PARÁ. Conselho Estadual de Educação. *Resolução CEE nº 095/1993 de 18 de maio de 1993*. Delegação de Competência do Conselho Estadual de Educação aos Conselhos Municipais de Educação. Belém, 1993.

PARÁ. Conselho Estadual de Educação. *Resolução CEE nº 311/1996 de 22 de maio de 1996*. Delega competência ao Conselho Municipal de Educação de Belém/Pará. Belém, 1996.

PRADO, Eliane Mimesse. A importância das fontes documentais para a pesquisa em História da Educação. *InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFMS*, Campo Grande, v. 16, n. 31, p. 124-133, jan./jun. 2010.

RAIMANN, Ari & BARAÚNA, Fátima Almeida. Conselho municipal de educação e a gestão democrática em municípios goianos. *Revista de Estudos Aplicados em Educação*, São Caetano do Sul, v. 4, n. 8, p. 138-156, 2019. Disponível em: https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/6401. Acesso em: 22 jan. 2024.

RIBEIRO, Marcus; DAMASCENO, Alberto & GOLOBOVANTE, Smile. Reflexões conceituais sobre a História das Políticas Educacionais: possibilidades e contribuições teóricas de Gramsci. *Revista Inter-Ação*, Goiânia, v. 50, n. 2, p. 719-734, 2025. DOI: 10.5216/ia.v50i2.82274. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/82274>. Acesso em: 12 set. 2025.

SCHULTZ, Theodore. *O capital humano: investimento em educação e pesquisa*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

O sistema de avaliação da Educação Básica sob a ótica de professores/as e gestores/as

The Basic Education assessment system from the perspective of teachers and school administrators

El sistema de evaluación de la educación básica desde la perspectiva de docentes y gestores/as

 GENILSE DA SILVA COSTA *

Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Chapecó – SC, Brasil.

 MARILANDI MARIA MASCARELLO VIEIRA **

Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Chapecó – SC, Brasil.

RESUMO: Este artigo resulta de uma pesquisa de mestrado que analisa a avaliação externa da Educação Básica com foco na atuação de profissionais da educação, implementando uma política avaliativa. Objetiva-se identificar se isso dá conta de medir a qualidade do ensino ofertada nas escolas públicas brasileiras, a partir da avaliação da prova do Saeb por docentes e gestores/as. É uma pesquisa qualitativa, de campo, de natureza básica e descritiva, com análise de conteúdo e fundamentada no ciclo de políticas. Para a produção dos dados optou-se por questionários e entrevistas semiestruturadas, em amostra de 38 participantes. Conclui-se que a avaliação externa expõe, culpabiliza e condiciona professores/as e gestores/as a resultados, intensificando o poder fiscalizador e regulatório do Estado, predominante na política avaliativa. Segundo os/as sujeitos/as da pesquisa, a educação brasileira perpassa limites não quantificáveis.

Palavras-chave: Avaliações externas. Saeb. Ciclo de políticas.

* Mestre em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó, professora da rede municipal de ensino de São Lourenço do Oeste – SC. E-mail: <genilse.costa@unochapeco.edu.br>.

** Doutora em Educação nas Ciências. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó. E-mail: <mariland@unochapeco.edu.br>.

ABSTRACT: This article is the result of a master's thesis that analyzes the external assessment of Basic Education with a focus on the role of education professionals in implementing an assessment policy. The study aims to identify whether such assessments are capable of measuring the quality of education provided in Brazilian public schools, based on teachers' and school administrators' views on the Basic Education Assessment System – Saeb. This is a qualitative, field-based study of a basic and descriptive nature, with content analysis and grounded in the policy cycle framework. Data were collected through questionnaires and semi-structured interviews with a sample of 38 participants. The findings indicate that external assessment exposes, blames, and ties teachers and school administrators to results, therefore intensifying the supervisory and regulatory power of the State that predominates in assessment policy. According to the research participants, Brazilian education transcends limits that cannot be fully quantified.

Keywords: External Assessments. Saeb. Policy Cycle.

RESUMEN: Este artículo es el resultado de una investigación de maestría que analiza la evaluación externa de la educación básica, con un enfoque en el desempeño de los/las profesionales de la educación, y que implementa una política de evaluación. El objetivo es identificar si esto puede medir la calidad de la enseñanza ofrecida en las escuelas públicas brasileñas, a partir de la evaluación de la prueba Saeb por parte de docentes y gestores/as. Se trata de una investigación cualitativa, de campo, básica y descriptiva, con análisis de contenido y basada en el ciclo de políticas. Para la recolección de datos, se optó por cuestionarios y entrevistas semiestructuradas, con una muestra de 38 participantes. Se concluye que la evaluación externa expone, culpa y condiciona a resultados a docentes y gestores/as, intensificando el poder de supervisión y regulación del Estado, predominante en la política de evaluación. Según los/as sujetos/as de la investigación, la educación brasileña cruza límites no cuantificables.

Palabras clave: Evaluaciones externas. Saeb. Ciclo de políticas.

Introdução

Os sistemas educacionais sofreram alterações profundas, principalmente no século XX, pois acompanharam mudanças políticas, econômicas, culturais e sociais que operavam ora quebrando paradigmas, ora reorientando a educação como política pública, no sentido de padronizar o ensino em nível mundial – o que, segundo Dalila Oliveira, ocorre pela “circulação de políticas em âmbito mundial” (OLIVEIRA, 2020, p. 87).

Nesse sentido, tem crescido nos últimos anos a importância atribuída às avaliações em larga escala, efetivadas por testes comparativos entre países do globo e o uso de seus resultados para orientar as políticas públicas visando a qualificação da educação. Porém, a sua efetivação na escola resulta num processo comparativo que não leva em consideração as diferenças locais, mas emprega uma conduta avaliadora que normatiza a desigualdade. As avaliações em larga escala são caracterizadas por serem externas aos sistemas educacionais, ou seja, os/as alunos/as são submetidos/as a testes padronizados de proficiência realizados por órgãos do governo ligados à educação. No Brasil, o Ministério da Educação – MEC e as secretarias estaduais de educação são responsáveis por sua execução, com relatórios divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep.

A avaliação da educação pública ganhou grande destaque na década de 1990, especialmente com as grandes reformas políticas iniciadas no governo do presidente Itamar Franco, mas implantadas e consolidadas principalmente a partir de 1995, quando Fernando Henrique Cardoso assumiu o governo e deu continuidade ao ideário neoliberal – presente nos governos posteriores e que se configura até os dias atuais. Desde então, problemas, dificuldades e estratégias de ação são pautados por discussões oriundas das informações obtidas em processos avaliativos, configuradas por provas standardizadas, cujo objetivo é examinar o rendimento dos/das estudantes, expressando-os através de uma nota, um índice.

Entre os instrumentos de avaliação destaca-se o Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb que, implementado em 1990, se apresenta como parte de um pacote de reformas, alicerçado em ideais neoconservadores presentes em outros países e que encontram espaço também no Brasil em vários setores: político, econômico, social e educacional. Na área da educação, as mudanças abarcaram desde a expansão do ensino fundamental até a implementação e o gerenciamento das políticas públicas, buscando, através da testagem de estudantes, acompanhar e gerenciar a qualidade do ensino ofertado.

Desde sua implementação, o Saeb pouco foi alterado em sua estrutura e forma de aplicação. As mudanças mais significativas foram as de ordem metodológica e operacional, que visaram o aperfeiçoamento de normas a fim de assegurar a confiabilidade dos dados produzidos. Segundo a Portaria nº 458, de 5 de maio de 2020, que institui normas

complementares necessárias ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica, o Saeb tem como um de seus objetivos “avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação praticada no país em seus diversos níveis governamentais” (art. 6º, III). Além disso, se propõe a produzir indicadores educacionais que contribuam para “subsidiar a elaboração, monitoramento e aprimoramento de políticas públicas em educação baseadas em evidências”, conforme consta em seu art. 6º, IV.

Este artigo busca identificar se os instrumentos de avaliação do Saeb, nos moldes como se materializam nas instituições escolares, dão conta de atender os objetivos propostos, orientando-se pela seguinte questão: de que forma docentes e gestores/as, principais agentes educacionais, avaliam a prova do Saeb como indicador da qualidade da educação pública brasileira? O debate se faz necessário porque as avaliações de larga escala se tornaram base importante de dados quantitativos, legitimando o conhecimento baseado em evidências, no qual as escolas de todo o país participam da testagem a fim de produzir um número que compõe um índice – efeito da política educacional e das reformas ocorridas na década de 1990.

Metodologicamente, esta pesquisa se caracteriza como qualitativa, de natureza básica e descritiva; com relação aos procedimentos técnicos, é uma pesquisa de campo, cujo lócus foi a rede municipal de ensino de São Lourenço do Oeste (SC), constituída por oito escolas de Educação Básica que atendem os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Foram pesquisados/as 38 sujeitos/as, sendo 24 professores/as e 14 gestores/as, compreendidos/as nessa categoria diretor/a escolar e assistente técnico/a pedagógico/a – ATP. Os/As pesquisados/as foram escolhidos/as por serem profissionais envolvidos/as diretamente ao contexto da prática pois “assumem um papel ativo no processo de interpretação das políticas educacionais” (MAINARDES, 2007, p. 98), ou seja, onde a avaliação de fato toma corpo.

A produção de dados ocorreu no segundo semestre de 2022 com professores/as regentes das turmas de 2º, 3º e 5º anos, frequentadas por estudantes que tiveram ou terão contato com as avaliações do Saeb. Em relação aos instrumentos, optou-se pelos questionários, respondidos por 38 participantes, e entrevistas semiestruturadas com 12 participantes (9 professores/as, sendo 3 de cada turma elencada e 3 gestores/as selecionados/as pelo tempo de serviço na Educação Básica que, em nosso olhar, teriam maior proximidade com as turmas avaliadas). A análise dos dados foi realizada segundo a análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin (2016), percorrendo os três polos cronológicos por ela sugeridos: pré-análise, análise e interpretação.

O artigo está organizado em quatro seções: a primeira trata do Saeb, onde apresentamos suas principais características e finalidades. Na segunda apontamos alguns impactos do Saeb na atuação dos/das profissionais da educação. Na terceira seção há a análise dos dados produzidos para trazer a voz e o olhar dos/das sujeitos/as que participam da implementação da política. Por último apresentamos as considerações que emergem para reflexões, que não são finalizadas, mas nos impulsionam a buscar ressignificações para o papel docente e gestor no contexto da avaliação e para o papel da avaliação no contexto escolar.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica: a busca por evidências

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, a prova do Saeb é um instrumento entre outros utilizados na produção do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb. Conforme descrito na Portaria nº 458, de 5 de maio de 2020, art. 8º¹, o Saeb tem como objetivo aferir o domínio das competências e habilidades esperadas ao longo da Educação Básica, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC e as correspondentes diretrizes curriculares nacionais. A referida portaria aponta sete dimensões de qualidade da Educação Básica: atendimento escolar, ensino e aprendizagem, investimento, profissionais da educação, gestão, equidade e cidadania, direitos humanos e valores. Para avaliar todas essas dimensões são aplicadas, além da prova, questionários para alunos/as, diretores/as escolares e gestores/as municipais de educação.

O público-alvo desse sistema de avaliação² são estudantes dos 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, de escolas públicas, urbanas e rurais. São isentas do teste escolas com número reduzido de estudantes (menor que 10), alunos/as da Educação de Jovens e Adultos – EJA, escolas cujo público-alvo seja a educação especial, escolas indígenas nas quais os/as estudantes não se comunicam na língua portuguesa e turmas multisseriadas. A prova é aplicada anualmente, podendo ser amostral ou censitária, contemplando as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza e Humanas.

Percebemos um movimento grande em direção à testagem dos/das estudantes, e isso amplia nossa preocupação, pois autoras e autores como Cristiane Oliveira, Carlos Moreira, Emerson Gomes (2024), Andréa Chirinéa, Carlos Brandão (2015), Rita Menegão (2016), Zenilde Durlí e Marilda Schneider (2011) afirmam que tais testes não levam em conta os diversos contextos sociais e culturais dos/das alunos/as, favorecendo comparações entre escolas e municípios e a exposição de seu rendimento quando se apresentam os resultados. Nos reportamos a Stephen Ball que, segundo Jefferson Mainardes, se refere às políticas voltadas à educação como “pouco racionais”, uma vez que “são formuladas a partir de diversas influências” (BALL, 1994 *apud* MAINARDES, 2022, p. 22). Ou seja, muitas vezes, os resultados podem não representar de fato a qualidade de ensino, pois os/as estudantes testados/as tornam-se iguais frente aos testes, quando na verdade não o são.

Segundo Luciana Silva e Álvaro Hypolito (2018), a década de 1990 foi um “divisor de águas” quando se analisam as políticas públicas, devido às reformas empreendidas em diversos setores, entre eles a educação. Segundo a autora e o autor, as políticas implantadas na educação configuram-se como estratégia para a implantação de um modelo de regulação. Para Altair Fávero, Carina Tonieto e Evandro Consaltér (2020) o surgimento de agentes externos vinculados a políticas neoconservadoras traz novas influências que, imbuídas de comparativos e indicadores de qualidade, fornecem à educação brasileira uma característica de mercado, sustentada até hoje.

Mainardes (2006) afirma que organismos internacionais como o Banco Mundial – BM, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO e o Fundo Monetário Internacional – FMI exercem grande influência na política nacional, reforçando a ideia de controle de Estado e ampliando o diálogo com setores internacionais devido à globalização, na qual as relações nacionais e globais estão fortemente ligadas à política educacional brasileira. Sobre o surgimento de organizações internacionais interessadas numa cultura gerencialista e fiscalizadora da educação, Fávero, Tonieto e Consalér (2020) pontuam que esse movimento de especulações e influências convergem para um cenário de alinhamento mundial, que corrobora as linhas de mercado e, como mencionado, não dialoga com a pluralidade e a diversidade educacional do país, mas ao contrário, remete a escolas e estudantes a ideia de uniformidade e padronização. Para Silva e Hypolito, o Estado “assume um papel regulador, empenhado em medir resultados e não necessariamente envolvido com a melhoria dos processos educativos” (SILVA & HYPOLITO, 2018, p. 4). Essas mudanças imprimiram ao país uma nova característica frente à educação: a de avaliador. Um Estado-avaliador arraigado aos princípios do neoliberalismo vai se tornando também controlador.

Abelardo Araújo nomeia como “gerencialismo estatal brasileiro” esse novo cenário onde as avaliações em larga escala assumem papel de destaque como uma das medidas para refletir sobre a qualidade do ensino (ARAÚJO, 2020, p. 324). A partir da implementação da Reforma do Estado³ em 1995, o Estado passou a exercer o papel de regulador e provedor de serviços sociais como a educação, abandonando o papel de prestador direto de serviços. Para Eraldo Carmo e Maria Sueli Prazeres:

Esse conjunto de políticas, orquestrado pelo Estado, representou as principais estratégias que consolidaram a reforma da educação e que serviram para materializar a concepção de um governo que estava alinhado às ideologias das políticas neoliberais. Essas decisões foram justificadas sob o argumento de que era necessário tornar o Estado mais poderoso, eficiente, e ao mesmo tempo, garantir que as políticas educacionais respondessem aos aspectos econômicos e sociais do país. Destarte, as políticas atenderam à nova função pública de um Estado normalizador, regulador e avaliador (CARMO & PRAZERES, 2015, p. 353).

Desse modo, percebemos que o Estado capitalista, ao mesmo tempo que atua assegurando o direito à educação a cidadãos e cidadãs, mantém seus poderes; ou seja, através da implementação das políticas públicas a fim de minimizar conflitos sociais, apresenta também a característica de regulador. Autoras e autores como Carmo e Prazeres (2015), João Horta Neto (2010), Silva e Hypolito (2018), Antônio Teodoro (2016), Alícia Bonamino e Crespo Franco (1999), Fávero, Júlia Oliveira e Thalia Faria (2022) apontam que nesse contexto o setor privado passa a influenciar as políticas educacionais, pois na justificativa de que o Estado deveria ser mais eficiente em suas ações evidenciam-se ainda mais suas características de normalizador, regulador, avaliador e controlador dos processos educacionais.

A prova do Saeb e os impactos na atuação docente e gestora

Como consequência da política educacional adotada, as avaliações externas se distanciam do cotidiano da sala de aula, uma vez que diferem muito da avaliação da aprendizagem, contextualizada e construída com o/a aluno/a; por esse motivo, provocam inquietações e discussões sobre a dinâmica das provas que, muitas vezes, são manipuladas, visto que padronizam o que será medido, como se todos/as os/as estudantes fossem ‘programados/as’ para deter informações específicas e, o mais grave, ‘conhecimentos selecionados’ que, através do currículo ou das matrizes de referência das provas, se tornam um compromisso para o/a docente, que passa a ter a incumbência de preparar estudantes para a avaliação. Tais matrizes de referência se tornam parte significativa do planejamento docente, traduzindo-se em indícios de performatividade⁴, a fim de buscar bons resultados que se traduzirão em bons índices e esses, por sua vez, evidenciarão a qualidade da educação. Para Silva e Hypolito o uso das avaliações pelo Estado é uma forma de gerenciar a condução das políticas públicas (SILVA & HYPOLITO, 2018, p. 5).

Apesar de muitas pesquisas apontarem as limitações das avaliações (HYPOLITO, 2021; MENEGÃO, 2016; ARAÚJO, 2020, FÁVERO, OLIVEIRA & FARIA, 2022), o fato é que elas se sustentam como políticas avaliativas há décadas. Levando em conta o que afirma Maurice Tardif (2014), que o saber docente é um saber plural, não há como dissociar a prova do Saeb da prática dos/das profissionais que atuam na sala de aula, por isso, ouvir esses/as profissionais se faz tão importante. Segundo Fávero, Tonieto e Consaltér (2020), quando há um formato educacional que se ampara em resultados corre-se o risco de produzir uma relação pedagógica frágil entre professor/a e aluno/a, intelectualmente superficial como o delineamento do currículo a fim de atender índices desejáveis.

Para José Sacristán (2000) o currículo perpassa seis níveis de objetivação: o currículo prescrito; o apresentado a professores/as; o moldado por professores/as; o currículo em ação; o realizado; e o avaliado. Pode-se pressupor que professores/as, como atores e atrizes ativos/as do sistema, possuem autonomia para definir o currículo e adequá-lo a realidade e diversidade que caracterizam as salas de aula, porém, estão submetidos/as à avaliação, na qual o resultado não é só do/da aluno/a ou da escola, mas seu igualmente. Segundo Silva e Hypolito (2018), essa é uma característica da lógica gerencial, ou seja, utilizar mecanismos de fragilização do trabalho docente, uma vez que precisam atender índices e cumprir metas, reduzindo-o à evidência numérica. Isso passa a ser o principal objetivo da avaliação, quando na verdade a política avaliativa sob um olhar prático poderia ser uma forma de traçar um horizonte promissor, auxiliando docentes e gestores/as no compromisso de reduzir as deficiências e carências das instituições, bem como na construção de uma educação que permita a estudantes alcançar níveis de aprendizagens satisfatórios.

Para analisar as políticas de avaliação é necessário compreender como são elaboradas e efetivadas as políticas. Recorremos a Ball, que as descreve por meio do “ciclo de políticas” (BALL, 1990), um método de análise para o acompanhamento das políticas educacionais implantadas, através do qual é possível interpretar a implementação de uma política pública. Segundo Mainardes (2006; 2007), Ball e colaboradores explicitam de forma precisa o ciclo de criação, adoção e reconstrução de políticas públicas perpassado por cinco contextos sequenciais, imbricados e independentes.

O primeiro contexto é o da influência, o início da política e da construção dos discursos políticos. Segundo Mainardes, “é neste contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação” (MAINARDES, 2007, p. 97). Impõem soluções, classificam os sistemas educacionais através da testagem dos/das estudantes e promovem a busca de alinhamento nos resultados educacionais do mundo todo.

O segundo contexto é o da produção do texto, nos quais a política é representada (textos e pronunciamentos oficiais, comentários formais e informais, entre outros). Para Ball (1992), a produção do texto político é muito flexível e nem sempre essa característica é positiva, pois atende muitas vezes a acordos políticos de grupos que disputam controle de representações, o que acarreta o empobrecimento dos textos, que podem carregar “limitações materiais e possibilidades” (BALL, 1992 *apud* MAINARDES, 2007, p. 97). As consequências desse contexto estão diretamente relacionadas à prática. Assim, entende-se as avaliações externas como representações de uma política educacional.

O terceiro contexto é o da prática, em que ocorre a interpretação dos contextos anteriores e a “implementação” dessa interpretação por atores e atrizes educacionais locais. Nele diversos significados podem ser atribuídos aos textos produzidos, que podem ser ou não seguidos por professores/as e escolas. Segundo Mainardes (2007), Ball e Bowe indicam que essa interpretação é o ponto-chave do entendimento de que as políticas públicas não são implementadas, mas estão sujeitas a interpretação e recriação.

O quarto contexto é o dos resultados e refere-se aos efeitos das práticas dos contextos anteriores. Para Ball (1994), esses efeitos levam em consideração aspectos como justiça, igualdade e liberdade individual. O autor destaca que após os resultados serem agrupados e analisados, ou seja, quando olhamos para seus efeitos específicos, os efeitos gerais da política se tornam evidentes, podendo, dessa forma, gerar mudanças na prática aplicada e na estrutura que abriga a recriação da política educacional.

O contexto da estratégia é o último, e nele são conhecidos, analisados e tratados os resultados, quando temos a possibilidade de ressignificar aspectos que necessitam mais atenção na política pública investigada.

Caracterizados esses contextos, ressaltamos o importante trabalho conduzido por atores/atrizes na prática, pois docentes e gestores/as trabalham com os limites da educação pública, sendo conhecedores/as dos seus desafios, fragilidades e possibilidades. A interpretação dada por esses/as profissionais ao ciclo de políticas é caracterizada como

“teoria da atuação”, produzida em 2012 por Stephen Ball, Meg Maguire e Annette Braun no estudo intitulado *How school do policy (Como as escolas fazem as políticas)*⁵. Na obra as autoras e o autor retomam a ideia de que as políticas não são apenas implementadas, mas como atingem muitos setores e atores/atrizes, são frequentemente recriadas e recontextualizadas, requerendo responsabilidade e envolvimento.

A criatividade de interpretação do texto político, segundo Mainardes (2006) e Marilza Pavezi (2018), favorece os/as beneficiados/as ou não, e como num espetáculo, cada ator/atriz educacional dará vida à política. Ball esclarece melhor essa ideia: “O que eu queria fazer era substituir isto com a noção de atuação e ver a atuação, de um lado, como um processo criativo, no qual o produto do processo de atuação é algo diferente daquilo que estava escrito no texto” (BALL, 1994 *apud* Mainardes, 2018, p. 5). Entendemos a ideia do autor quando verificamos que a atuação se dá no contexto da prática pelos/as docentes, que precisam estar cientes das consequências reais que isso implica.

A principal relação da teoria da atuação com o presente trabalho são os contextos da prática, pois entendemos que é nesse momento que as políticas tomam forma e corpo na voz e, principalmente, na prática dos/das atores/atrizes que as reproduzem, assim como no contexto dos resultados/efeitos ao analisar o desempenho dos/das alunos/as, quando percebem a oportunidade de repensar e refletir sobre sua atuação. É nesse momento de atuação que se “produz efeitos e consequências” (FÁVERO, OLIVEIRA & FARIA, 2022, p. 35). A interpretação oferecida ao discurso, ao texto político, mesmo que seja pensado para uma grande rede de ensino, quando chega à escola, torna-se singular. Isso porque, mesmo que tratado e analisado no coletivo, ainda assim cada professor/a é imbuído/a de anseios, expectativas e metodologia própria, que darão forma particular à política pensada. Por outro lado, o/a professor/a também é fruto das ações vivenciadas no coletivo, ou seja, quando pensamos no/na docente como principal ator/atriz do contexto da prática, é importante destacarmos de que forma o ambiente escolar, com suas vulnerabilidades, possibilidades e capacidades, interfere na materialização da política.

Pavezi (2018), enfatiza que a teoria de atuação fornece subsídios para que os contextos sejam monitorados seriamente, daí sua importância: “Isto significa que é necessário reunir muitos dados sobre a política investigada, bem como buscar compreender o contexto econômico, social, político e material no qual a política foi formulada e colocada em ação” (PAVEZI, 2018, p. 12). Ou seja, na atuação se levam em consideração quatro dimensões contextuais muito relevantes: contextos situados, culturas profissionais, contextos materiais e contextos externos.

Diante da afirmação, os/as pesquisadores/as nos levam a considerar o papel docente como fundamental para que uma política seja recriada, de forma a transformar a realidade da maneira mais abrangente e que permita discutir e avançar sobre as limitações que a escola possa apresentar. Em contrapartida, segundo Rosanne Dias (2021), o que se percebe ganhando força entre os/as gestores/as são discursos relacionados a currículos para a docência, nos quais se centralizam debates sobre os processos de avaliação de desempenho, de modo a viabilizar a qualidade educacional mediante a melhoria de índices.

A vez e a voz de atores e atrizes educacionais

Como descrito na Introdução, responderam os questionários 38 sujeitos/as, sendo 24 docentes, dos/das quais 15 são efetivos/as na rede pública municipal e 9 contratados/as em caráter temporário, que ministravam aulas nos 2º, 3º e 5º anos no período letivo de 2022, e 14 gestores/as escolares, sendo 7 diretoras e 7 ATPs. Para a entrevista foram selecionados/as 12 sujeitos/as, sendo 9 professores/as e 3 gestores/as. Buscamos identificar como compreendem a relação entre a prova do Saeb e os indicadores de qualidade da Educação Básica. Para não identificá-los/as nominalmente usamos a letra *P* para indicar professores/as e *G* para gestores/as, seguidos do indicador de ordem da entrevista.

Perguntamos se “as turmas a serem avaliadas participam de simulados de preparação para a realização das provas”, e 62,5% dos/das docentes admitiram preparar as turmas para a avaliação, por meio da adequação no planejamento anual, principalmente no 2º semestre no ano em que a prova ocorre e realizam simulados baseados na matriz de referência da avaliação, disponibilizada antecipadamente pelo MEC. Em contrapartida, 20,8% disseram não alterar o planejamento em função da prova e 16,7% não souberam responder.

Na entrevista essa informação foi confirmada, pois alguns/umas professores/as relataram: “*preparo meus alunos para a provinha, o compromisso com a turma é meu*” (P7, 2022); “*Nós fizemos aplicações de provas, simulados, sondagens [...] aplicamos provas do Saeb de anos anteriores, retiradas do site*” (G1, 2022); “*Nada colocado no planejamento [...] depois quando se dá o resultado, o professor vai se autoavaliar e vê onde está o problema, onde está a falha*” (P1, 2022) (grifos nossos).

Esses relatos são significativos, pois percebemos que os/as docentes se sentem expostos/as e condicionados/as aos resultados. Expostos/as porque conduzem a turma avaliada e isso os/as responsabiliza pelos resultados; além disso, as redes de ensino também representam instituições condicionadas aos bons resultados. O próprio gerencialismo e a fiscalização das políticas educacionais, que o Estado fortalece através das avaliações, é tido como condicionante, uma vez que se gerencia o trabalho docente impondo implicitamente a regulação por resultados (SILVA & HYPÓLITO, 2018).

Diante disso, as verbalizações dos/das entrevistados/as fazem sentido, pois a preparação dos/das estudantes e a cobrança individual intrínseca a suas práticas pedagógicas adquirem centralidade na avaliação, enquanto o Estado, em sua autoridade, direciona indivíduos/as a se autogovernarem, reforçando o poder que ele e as políticas de avaliação imprimem sobre os/as sujeitos/as (BALL *et al*, 2016). A fala de P1 é carregada de culpabilização pelo desempenho dos/das alunos/as. Além disso, percebemos um movimento para encontrar uma justificativa para o baixo desempenho.

Outra inquietação reportou-nos à importância do trabalho docente para saber se os resultados alcançados pelos/as estudantes representavam o trabalho realizado. Do total, 79,2% docentes responderam que os resultados representam *em partes* o trabalho docente e, segundo eles/elas, o motivo é que a avaliação não leva em conta as diferenças

individuais; 16,6% assinalaram *sim*, confirmando que os resultados representam o trabalho docente; e 4,2% assinalaram *não*.

Na entrevista, indagamos se os resultados das avaliações expressam o processo de ensino aprendizagem percorrido pelos/as alunos/as. De 12 entrevistados/as, 7 disseram que a avaliação *não* contempla a aprendizagem, tampouco o trabalho realizado em sala, enquanto 4 participantes afirmaram que contempla *em partes*, e justificaram o currículo nacional como o principal elo entre a avaliação, a prática e os conteúdos trabalhados – muito embora considerem a autonomia do/da docente, a individualidade do/da estudante e a vulnerabilidade estrutural das escolas como fatores condicionantes para o resultado. Somente uma participante (gestora) opinou dizendo que o resultado *condiz* com o que é trabalhado na e pela escola.

Esses dados expressam como esses/as profissionais analisam o próprio trabalho frente aos resultados obtidos pelos/as alunos/as e nos remete a sua ‘atuação’. Segundo Altair Fávero, Antônio Santos e Júnior Centenaro (2022), a produção de dados e a prática estão unidas aos demais contextos, e mesmo que se pense numa grande rede de ensino, quando os resultados da prova são divulgados tornam-se singulares, uma vez que cada professor/a traz consigo sua história e seus próprios métodos, transferindo-os para sua prática. Isso torna cada sala de aula única, ou seja, a aprendizagem dos/das alunos/as, para os/as profissionais de educação, não é facilmente quantificada, mas cercada de estratégias, expectativas e envolvimento com esses/as alunos/as.

Quando comparamos as respostas dos questionários e entrevistas constatamos diferenças significativas: no questionário apenas uma professora marcou que a prova *não* contempla a aprendizagem; já na entrevista, 7 participantes fizeram essa afirmação. A maioria dos/das docentes (19) mencionou que a prova contemplaria *em partes* a aprendizagem; na entrevista, 4. Uma entrevistada acredita que a prova “retrata” a aprendizagem, enquanto no questionário 4 professores/as também marcaram essa opção. Colacionamos narrativas que exemplificam essa ‘dúvida’ (grifos nossos):

“Às vezes a prova não contempla. Às vezes, é porque a gente não tem nem acesso a prova. A dificuldade maior é que eles tinham às vezes um pouco de insegurança. Mas eu acredito que a prova se aproxima do que trabalhamos em sala” (P7, 2022).

“Nem sempre, né? Muitas vezes também as provas estão dentro da BNCC né? E o conteúdo do professor também, mas às vezes a maneira que o professor trabalha, o aluno não consegue atingir a nota que deveria atingir” (P1, 2022).

“Eu acredito que sim, que é uma nota real, porque a gente não faz distinção de alunos, não é um trabalho focado naquela avaliação” (G1, 2022).

A verbalização de P1 indica que, na visão dos/das participantes, há relação entre a aprendizagem dos/das estudantes e a padronização do currículo escolar através da BNCC; reitera que a prova do Saeb e os conteúdos trabalhados são orientados pela BNCC, e isso deveria contribuir para bons resultados. Porém, como mencionam outros/as participantes,

professores/as são autônomos/as no ambiente escolar e sabem que sua metodologia nem sempre abarca todos os/as alunos/as da mesma maneira; por isso diversificam os instrumentos de avaliação, a fim de contemplar as individualidades existentes no âmbito escolar, o que não percebemos na prova do Saeb. Para Cristiane Oliveira, Carlos Moreira e Emerson Gomes é extremamente significativo valorizar o ensino-aprendizagem “que existe dentro das escolas”. A construção do conhecimento, e aqui registram-se experiências e vivências, bem como as ressignificações das aprendizagens conduzidas pelos docentes, fica invisível aos olhos das avaliações em larga escala (OLIVEIRA, MOREIRA & GOMES, 2024, p. 19).

A avaliação externa, quando seleciona algumas áreas do conhecimento para testagem, valoriza aspectos que, no contexto da prática, entram em conflito: o currículo pressupõe uma intenção e o/a professor/a tem uma realidade. Nesse sentido, o controle curricular ou a ‘seleção’ de algumas habilidades a serem testadas legitima determinados conjuntos de saberes que são fiscalizados através das avaliações estandardizadas, conferindo a elas o poder de gerência do Estado (MENEGÃO, 2016). Desse modo, a definição do conteúdo das provas implica uma seleção que restringe muitas áreas do conhecimento relevantes para a formação dos/das estudantes, como é o caso de criatividade, afetividade e dimensões culturais (FREITAS, 2012). O que está sendo medido e os critérios que justificam essa seleção precisam estar claros para as escolas, ou seja, quando o Saeb é entendido como instrumento pedagógico temos ganhos; do contrário, é trabalhoso e frustrante para o/a docente e alunos/as.

Indagamos nos questionários sobre as contribuições que a prova do Saeb fornece à escola e 33,3% alegaram que ela é um instrumento válido para identificar carências, dificuldades e avanços de aprendizagem. O mesmo percentual (33,3%) diz acreditar que os resultados da avaliação do Saeb pouco contribuem, pois a prova, nos moldes em que é ofertada, não é familiar aos/as alunos/as. Para 29,2% dos/das respondentes a avaliação pode ser utilizada para diagnosticar falhas no ensino aprendizagem; para 4,2% não há contribuições, pois ela não dá conta de avaliar o que realmente é significativo no processo ensino-aprendizagem. Dos/das gestores/as nos interessou saber se os resultados das provas podem auxiliar na elaboração de políticas de monitoramento e qualidade de ensino: 64,3% admitiram que *sim*, pois os resultados poderiam ser utilizados como ferramenta de gestão, contribuindo para tomadas de decisões mais rápidas e eficazes; 28,6% alegaram que a prova contribui *em partes*, apontando a demora na divulgação dos resultados como fator limitante para melhores usos desses em prol da escola; enquanto 7,1% dos/das gestores/as disseram *não* utilizar os resultados para elaboração de estratégias visando melhorias na escola, pois não há momentos destinados à análise dos resultados na escola e na rede de ensino.

Tais dados reforçam que para os/as professores/as a prova do Saeb não é apenas externa do ponto de vista técnico, um instrumento que chega na escola para ser aplicada; eles/elas têm dúvidas quanto às suas contribuições. Não se pode negar que a divulgação

dos resultados das provas promove sentimentos de cobrança em parte dos/das docentes quando se veem tentados/as a entender se o desempenho poderia ter sido diferente. A influência dos resultados quantitativos, em nossa opinião, já seria um dos primeiros efeitos provocados pela política de avaliação.

Dessa forma, defendemos a importância de compreender o texto político e o papel dos/das sujeitos/as da atuação em todos os fatores que envolvem essa compreensão, “estratégias discursivas para produzir o aluno, o propósito da escolarização e o professor” (LOPES, 2016, p. 6). O movimento de tradução e de recontextualização (BALL, MAGUIRE & BRAUN, 2012) é também quando as fissuras do sistema educacional, pensado no âmbito local, se materializam, evidenciando o importante papel docente e gestor quanto às práticas que visam conduzir os/as alunos/as a uma educação significativa. Olhar para além dos dados: a atuação requer docentes e gestores/as capazes de compreender esses espaços de interpretações, de construção e de desconstrução. Quando a política educacional assume a necessidade de produzir uma ‘evidência’ para justificar a qualidade, é possível que, para docentes e gestores/as, a avaliação seja esse misto entre o que dá certo e sua utilização para melhorar os índices, por consequência, a ‘qualidade’. Os resultados desta investigação sinalizam que, na visão de um terço dos/das docentes, os resultados da prova pouco contribuem no cotidiano escolar, reforçando a ideia de que sua descrição não abrange nem avança com profundidade para outros usos, conforme Nelson Gimenes *et al.* (2013).

A Unesco aponta que a “formulação de políticas com base em evidências não decorre naturalmente dos dados brutos” (UNESCO, 2019, p. 54; grifo nosso), carecendo, portanto, de proposição de políticas e ações educacionais decorrentes de análise e discussão dos dados produzidos nos variados contextos. Esse não é um trabalho apenas da escola, segundo Aícia Bonamino e Sandra Souza (2012), e já que a responsabilidade é plural, há a necessidade de Estado e escola serem parceiros. Isso consta nas narrativas de P7, P9 e G3, que afirmaram: “posso melhorar, vou poder buscar, ter outros objetivos” (P7, 2022); “eu teria a clareza de saber aonde os meus alunos foram mal” (P9, 2022); “Essa demora dos resultados prejudica toda essa análise além de inviabilizar um planejamento ou um replanejamento” (G3, 2022). As falas ratificam que os resultados da avaliação influenciam na escola, principalmente na maneira de perceber as turmas e conduzir as práticas, e reforçando a responsabilização do/da professor/a e da escola, que se sentem na obrigação de fazer algo com os resultados, pois são responsáveis pela interpretação da política pensada.

Partindo da ideia de que a qualidade da educação depende da articulação de vários elementos, muitas vezes externos às escolas (como a criação de políticas educacionais), mas que sua execução depende do trabalho docente e gestor, inquiremos os/as participantes sobre o fato de a prova ser um dos instrumentos para qualificar a educação pública, e se acreditam que ela atinge esse objetivo. Duas gestoras responderam que a prova não é um bom instrumento de monitoria de qualidade, conforme expresso nos recortes (grifos nossos):

“Eu creio que somente avaliação, não dê conta, não. Sabe que é tudo junto, é um contexto. Onde nós estamos vivendo hoje (nosso município), a gente vê que nós temos uma educação de qualidade, mas em outras partes do Brasil, a gente percebe que não têm o mesmo acesso à educação quanto os nossos alunos. Há muita diferença, por isso que eu creio que essa questão da BNCC, é para que todos os alunos tenham acesso ao mesmo conteúdo e aprendizagem. Então dá para ver a diferença cultural, a diferença que há dentro do nosso próprio país, por isso acho que somente a prova não é o suficiente para contabilizar 100% da questão da qualidade do nosso ensino” (G1, 2022).

“Eu acredito que não, porque a nota da nossa escola não condiz com a realidade do que os alunos aprenderam em sala. Acho que nossa nota ficou aquém do que os alunos aprenderam e produziram como resultado” (G3, 2022).

Uma gestora (G2, 2022) se posicionou favoravelmente, considerando a prova como bom instrumento, excetuando alguns aspectos como a demora da divulgação dos resultados, acompanhamento das turmas avaliadas pós-testagem e a padronização da avaliação.

Os/as docentes, mesmo tendo clareza de que o índice atingido pela escola inclui, além dos resultados da prova, as informações contidas nos questionários socioeconômicos respondidos por alunos/as, professores/as e gestores/as, bem como os índices de aprovação/reprovação do ano da avaliação, também se manifestaram sobre a relação entre os resultados das provas e a qualidade da educação:

“Eu acho que não. Porque num dia de avaliação, por exemplo, nós temos vários fatores que podem levar um aluno a não ir tão bem: espaço físico, questão emocional, estresse, preocupação, medo” (P2, 2022).

“Não acho, e também é uma coisa muito estranha porque nós como professores, quando a gente aplica uma atividade, uma avaliação, a nossa preocupação é já falar com os alunos, ver o resultado final, o que precisa ser recuperado a prova não tem essa possibilidade” (P3, 2022).

“acredito que não, porque a prova não consegue abranger todos os alunos e a gente sabe que tem alunos com dificuldades” (P4, 2022).

“Acho que fazer uma prova dessas não vai medir a qualidade dentro das escolas. As escolas têm dificuldades e dificuldades diferentes, tem alunos diferentes. Na prova os alunos são tratados como iguais” (P5, 2022).

Os/as participantes foram unânimes em afirmar que a educação não pode ser medida por uma única ‘régua’, pois os dados aferidos dessa maneira simplificam um trabalho amplo, dinâmico e difícil de quantificar, dadas as complexidades e singularidades de cada contexto escolar. Para Luiz Fernando Dourado e João Oliveira a educação perpassa outros limites além dos meramente quantificáveis:

Em outras palavras, é fundamental ressaltar que a educação se articula a diferentes dimensões e espaços da vida social sendo ela própria, elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas. A educação, portanto, é perpassada pelos limites e possibilidades da dinâmica pedagógica, econômica, social, cultural e política de uma dada sociedade (DOURADO & OLIVEIRA, 2009, p. 202).

A noção de qualidade que leva em conta os índices do Saeb faz com que se tornem a própria verdade sobre essa qualidade (SANTOS & PINTO, 2016). A qualidade a que o Estado se refere resulta dos conhecimentos e habilidades demonstrados nas provas padronizadas, pois parte de uma ideia global de educação, em sua maioria, não dialoga com contextos específicos da realidade; ou seja, quando se estabelece o Ideb, pauta-se uma dimensão global da educação e não espaços de especificidades (CHIRINÉA & BRANDÃO, 2015). Quando professores/as opinam que a prova não mensura os trabalhos realizados nas salas de aula, pensamos nos verdadeiros objetivos das avaliações externas: propiciar um índice, não estabelecendo relações com o ensino-aprendizagem, mesmo que estudantes sejam os/as sujeitos/as testados/as. Significa dizer que a qualidade da educação talvez ainda seja, depois de décadas de existência do Saeb, o grande desafio da educação, onde temos estudantes capazes de responder aos testes, porém seus indicadores não mobilizam um olhar recontextualizador que integre o resultado ao que de fato precisa melhorar.

Entre considerações... desafios

As possibilidades de pesquisa são grandes quando centramos o debate sobre avaliações externas sob a perspectiva de docentes e gestores/as. Em relação ao Saeb, ainda há lacunas a serem preenchidas, aspectos a serem corrigidos, questões a serem discutidas. Não somos contrárias à aplicação de instrumentos de avaliação externos, porém percebemos com preocupação o fato de pouco contribuírem para olhares de ressignificação que mobilizem e proporcionem transformações significativas nas instituições de ensino.

O cenário produzido pelas avaliações standardizadas resulta em professores/as aprisionados/as a currículos, responsabilização e culpa pelos resultados, além da regulação de suas práticas de ensino, o que certamente não valoriza o trabalho docente e as experiências tecidas por alunos/as e professores/as. Quando se padronizam o currículo e a avaliação há a busca por uniformidade, porém, sabemos que nos ambientes escolares são as diferenças que sobressaem. A fiscalização das políticas educacionais através das avaliações propicia o gerenciamento do trabalho docente e gestor, atribuindo a esse grupo a responsabilidade pelo resultado dos/das estudantes, estabelecendo, portanto, o protagonismo da avaliação em relação ao trabalho docente.

Os/As participantes da pesquisa expressaram que a qualidade da educação não pode estar vinculada aos resultados da prova do Saeb, mas pautada em todo o trabalho docente, que é processual e integral, considerando as fragilidades, vulnerabilidades, regionalidades, potencialidades dos mais variados ambientes escolares, ou seja, a educação perpassa outros limites além dos meramente quantificáveis. Sendo o Ideb um indicador que leva em consideração dois dados sobre a educação, o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações, para os/as entrevistados/as, esse indicador é discutível

por vários motivos, entre eles, o fato de não levar em consideração ações (“atuações”) que, no cotidiano da escola, são ajustadas, compartilhadas com a equipe de profissionais que levam em consideração o/a aluno/a como sujeito/a ativo/a do processo escolar.

É expressiva, na opinião dos/das participantes, a dissonância entre a política pensada (o texto político) e a política interpretada (recriada e posta em prática), pois essa última se serve do que encontra na concretude das salas de aula, tendo que acomodar as dificuldades, vulnerabilidades, diversidades e singularidades que a escola pública envolve. O ciclo de políticas, assim como a escola, não é linear e precisa estar em constante contato com seus aportes, sejam eles os textos políticos ou sejam os/as seus/suas protagonistas (gestores/as, docentes e estudantes).

Recebido em: 01/08/2024; Aprovado em: 18/06/2025.

Notas

- 1 Portaria nº 458, de 5 de maio de 2020. Institui normas complementares necessárias ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2020/legislacao/portaria_n458_05052020.pdf.
- 2 SAEB - Diretrizes para a edição de 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/saeb/diretrizes_da_edicao/2023.pdf.
- 3 Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, Brasília, 1995. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>.
- 4 Performatividade é, segundo Ball (2002, p. 4), “uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de “qualidade” ou ainda de promoção ou inspeção”.
- 5 No Brasil a primeira edição da obra foi traduzida em 2016; e a segunda, em 2021.

Referências

- ARAÚJO, Abelardo Bento. Educação como prática democrática versus monitoramento de qualidade em educação em Minas Gerais. *Revista Educação e Políticas em Debate*. Minas Gerais, v. 9, n. 2, p. 322-336, 2020.
- BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg & BRAUN, Annette. (Orgs.). *Como as escolas fazem as políticas*. Ponta Grossa, Paraná: UEPG, 2016.
- BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37415201.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2022

- BALL, S. J. What is policy? texts, trajectories and toolboxes. In: BALL, S. *Education reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University, 1994. p. 14-27.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016, 229 p.
- BONAMINO, Alícia & FRANCO, Creso. Avaliação e políticas educacionais: o processo de institucionalização do SAEB. *Cadernos de Pesquisa*. Rio de Janeiro, n. 108, p. 101- 132, nov. 1999. Disponível em: Acesso em: 01 jun. 2022.
- BONAMINO, Alícia & SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Pesquisa e educação*. São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, 2012. <https://www.scielo.br/j/ep/a/rtQkYDSjky4mXG9TCrgRSqJ/?lang=pt>. Acesso em: 13 abr. 2022.
- CARMO, Eraldo Souza & PRAZERES, Maria Sueli Corrêa. Políticas educacionais para a Amazônia: teorias, práticas e contradições. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação- Periódico Científico editado pela ANPAE*. V. 31, n. 3, p. 531-543, 2015. <https://doi.org/10.21573/vol31n32015.60010> Acesso em: 27 mar. 2022.
- CHIRINÉA, Andréia Melanda & BRANDÃO, Carlos da Fonseca. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, v. 23, p. 461-484, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/L3FwTBZ79fLPRRwHfFvGmkP/>. Acesso em: 11 fev. 2024.
- DIAS, Rosanne Evangelista. Desempenho regulando a docência nas políticas de currículo. *Cadernos de Educação*, n. 65, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/21126/13630>. Acesso em: 07 fev. 2024.
- DOURADO, Luiz Fernando & OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade na educação: perspectivas e desafios. *Caderno Cedes*. Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Ks9m5K5Z4Pc5Qy5HRVgssjg/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 19 abr. 2022.
- DURLI, Zenilde & SCHNEIDER, Marilda Pasqual. *Regulação do currículo no Ensino Fundamental de 9 anos*. Contrapontos, v. 11, n. 02, p. 170-178, 2011. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ctp/v11n02/v11n02a08.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2024.
- FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina & CONSALTÉR, Evandro. Neoliberalismo Pedagógico como Produto do Sujeito Empresarial: ameaças à democracia educacional. *Currículo sem Fronteiras*. v. 20, n. 1, p. 233-250, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/341537038_O_Neoliberalismo_Pedagogico_como_Produto_do_Sujeito_Empresarial_ameacas_a_democracia_educacional. Acesso em: 01 jul. 2022.
- FÁVERO, Altair Alberto; OLIVEIRA, Julia Costa & FARIA, Thalia Leite de. Crítica as “medições” em educação à luz da teoria das capacidades: a meritocracia que reforça a desigualdade. *Revista Internacional de educação superior*. Campinas (SP), v. 8, p. 1-16, e022024, 2022. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/pat693,+8663758_AltairFavero_TextoPortugues%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/pat693,+8663758_AltairFavero_TextoPortugues%20(1).pdf). Acesso em: 07 jun. 2022.
- FÁVERO, Altair Alberto; SANTOS, Antônio Pereira & CENTENARO, Junior Bufon. A teoria da atuação nas investigações sobre políticas educacionais. In: FÁVERO, Altair Alberto et al. (Orgs.). *Leituras sobre a pesquisa em política educacional e a teoria da atuação*. 23. ed. Chapecó: Livrologia, 2022, p. 34-43.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação & Sociedade*, v. 33, p. 379-404, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/>. Acesso em: 11 fev. 2024.
- GIMENES, Nelson et al. Além da Prova Brasil: investimento em sistemas próprios de avaliação externa. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 24, n. 55, p. 12-32, 2013. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ae/v24n55/v24n55a02.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2023.

HORTA NETO, João Luiz. Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, Brasília, v. 91, n. 227, p. 84-104, 2010.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Padronização curricular, padronização da formação docente: desafios da formação pós-BNCC. *Revista Práxis Educacional*, v. 17, n. 46, p. 35-52, 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/apraxis/v17n46/2178-2679-apraxis-17-46-35.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2024.

LOPES, Alice Casimiro. A teoria da atuação de Stephen Ball: E se a noção de discurso fosse outra? *Education policy analysis archives*. v. 24, n. 25, p. 1-19, 2016. Disponível em: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/A_teor_da_atuacao_de_Stephen_Ball_E_se_a_nocao_d.pdf. Acesso em: 20 jan. 2022.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, v. 27, p. 47-69, 2006.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais. *Atos de Pesquisa em Educação*, v. 1, n. 2, p. 94-105, 2007. Disponível em <<https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdespesquisa/article/view/34>>. Acesso em: 04 fev. 2022.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. *Revista Jornal de Políticas Educacionais*, v. 12, n. 16, p. 1-19, ago. 2018. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/ipe>. Acesso em: 20 jan. 2022.

MAINARDES, Jefferson. Contribuições da teoria da atuação para a pesquisa em políticas educacionais. In: FÁVERO, Altair Alberto et al. (Orgs.). *Leituras sobre a pesquisa em política educacional e a teoria da atuação*. 23. ed. Chapecó: Livrologia, 2022, p. 21-31.

MENEGÃO, Rita de Cássia Silva Godoi. Os impactos da avaliação em larga escala nos currículos escolares. *Práxis Educativa*, v. 11, n. 3, p. 641-656, 2016. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5858339>. Acesso em: abr. 2023.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Políticas itinerantes de educação e a reestruturação da profissão docente: o papel das cúpulas da OCDE e sua recepção no contexto brasileiro. *Currículo sem Fronteiras* v. 20, n. 1, p. 85-107, 2020. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org 85 <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384>. Acesso em: 10 abr. 2022.

OLIVEIRA, Cristiane Gomes de; MOREIRA, Carlos Roberto & GOMES, Emerson Bezerra Vidal. Avaliações externas no município do Rio de Janeiro e os sentidos na busca de qualidade da educação. *Revista Espaço Currículo*, v. 17, n. 1, e69609, 2024.

PAVEZI, Marilza. Contribuições da teoria da atuação: análise a partir de uma pesquisa sobre políticas de Educação Especial no contexto da prática. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, v. 3, p. 1-19, 2018.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Trad. Ernani F. da Rosa. 3. ed. Porto Alegre: ArtMcd, 2000, I. Educação.

SANTOS, José Roberto; PINTO, Viviane. Por um alargamento da qualidade educacional: um olhar retrospectivo para as avaliações em larga escala no Brasil. *Em Aberto*, v. 29, n. 96, 2016. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3162>. Acesso em: 07 de abr. 2023.

SILVA, Luciana & HYPOLITO, Álvaro. Avaliação, Estado e regulação: Repercussões da Prova Brasil na (con) formação dos profissionais e gerencialismo nas escolas. *Education Policy Analysis Archives*. 2018, v. 26. n. X, p. 1-27, out. 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/328291190_Avaliacao_Estado_e_regulacao_Repercussoes_da_Prova_Brasil_na_conformacao_dos_profissionais_e_no_gerencialismo_nas_escolas/link/5bc95038299bf17a1c5f78fe/download. Acesso em: 30 mai. 2022.

TARDIF, Maurice. Os professores diante do saber: esboço diante de uma problemática do saber docente. In: TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Trad.: Francisco Pereira. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 31-55.

TEODORO, António. Governado por números: os grandes inquéritos estatísticos internacionais e a construção de uma agenda global nas políticas de educação. *Em aberto*. Brasília, v. 29, n. 96, p. 41-52, 2016.

UNESCO. *A promessa das avaliações de aprendizagem em larga escala: reconhecer os limites para desbloquear oportunidades*. Paris, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372615>. Acesso em: 25 jan. 2023.

Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo:

implicações, demandas e dilemas na prática pedagógica de docentes

Basic Education Assessment Program of Espírito Santo:

implications, demands, and dilemmas in teachers' pedagogical practice

Programa de Evaluación de la Educación Básica de Espírito Santo:

implicaciones, demandas y dilemas en la práctica pedagógica docente

 IAN PUPPIN LOPES*

Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória – ES, Brasil.

 ASTOR DILEM DOS SANTOS NETO**

Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória – ES, Brasil.

 RONILDO STIEG***

Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória – ES, Brasil.

 WAGNER DOS SANTOS****

Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória – ES, Brasil.

RESUMO: Este artigo tem como objetivo evidenciar as percepções dos/das professores/as da Educação Básica em relação ao Programa de

* Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Membro integrado do Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física – PROTEORIA/UFES. E-mail: <ian73@hotmail.com>.

** Graduado em Matemática pela Universidade Federal do Espírito Santo. Membro integrado do Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física – PROTEORIA/UFES. E-mail: <dilemastor@gmail.com>.

*** Doutor em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo. Bolsista de Pós-Doutorado pela Programa Institucional de Pós-Doutorado - PIPD/CAPES nº 01/2024 e está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Membro do Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física – PROTEORIA/UFES. E-mail: <ronildo.stieg@yahoo.com.br>.

**** Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Líder do Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física – PROTEORIA/UFES). Diretor de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2. E-mail: <wagner.santos@ufes.br>.

Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo – Paebes, investigando as implicações dos exames standardizados no contexto escolar. Centralizamos as análises nos desafios docentes diante das demandas do Paebes, visando compreender como essas avaliações impactam a prática pedagógica e a qualidade do ensino. É uma pesquisa qualitativa e exploratória, fundamentada no método de estudo de caso, que teve a participação de 98 docentes, que responderam a um questionário aplicado em 2022. Os resultados revelam docentes receosos/as em relação a conteúdo, qualidade e eficácia dessas avaliações, além de apresentarem críticas quanto à falta de consideração das particularidades de cada contexto escolar no estado. Os/As professores/as demandam mais informações sobre as avaliações, o que acaba dificultando o exercício de suas funções pedagógicas e o alcance de seus objetivos educacionais, como a oferta de qualidade de ensino, tendo em vista os processos de aprendizagem dos/das estudantes.

Palavras-chave: Avaliações educacionais em larga escala. Estudo de caso. Espírito Santo.

ABSTRACT: This article aims to highlight the perceptions of Basic Education teachers regarding the Basic Education Assessment Program of Espírito Santo – Paebes, investigating the implications of standardized examinations in the school context. The analysis focuses on the challenges faced by teachers in meeting the demands of Paebes, seeking to understand how these assessments impact pedagogical practice and the quality of teaching. This is a qualitative and exploratory study based on the case study method, involving the participation of 98 teachers who responded to a questionnaire administered in 2022. The results reveal that teachers express concerns regarding the content, quality, and effectiveness of these assessments, and they also criticize the lack of consideration for the specific characteristics of each school context within the state. Teachers demand more information about the assessments, which ultimately hinders the performance of their pedagogical duties and the achievement of their educational objectives, such as providing quality education in light of students' learning processes.

Keywords: Large-scale Educational Assessments. Case Study. Espírito Santo.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo resaltar las percepciones de los/as docentes de la educación básica en relación con el Programa de Evaluación de la Educación Básica de Espírito Santo – Paebes, e investigar las implicaciones de los exámenes estandarizados en el contexto escolar. Centramos el análisis en los desafíos docentes ante las demandas de Paebes, para comprender cómo estas evaluaciones inciden en la práctica pedagógica y en la calidad de la enseñanza. Se trata de una investigación cualitativa y exploratoria, basada en el método de estudio de caso, que contó con la participación de 98 docentes, quienes respondieron a un cuestionario aplicado en 2022. Los resultados revelan docentes que temen el contenido, la calidad y la efectividad de estas evaluaciones, además de ser críticos/as con la falta de consideración de las particularidades de cada contexto escolar en el estado. Los/as docentes demandan más información sobre las evaluaciones, lo que dificulta el ejercicio de sus funciones pedagógicas y el logro de sus objetivos educativos, como ofrecer una enseñanza de calidad, en vista de los procesos de aprendizaje de los/as estudiantes.

Palabras clave: Evaluaciones educativas a gran escala. Estudio de caso. Espírito Santo.

Introdução

As Avaliações Educacionais em Larga Escala têm sido implementadas por diferentes países ao redor do mundo em níveis internacional, nacional e estadual, o que gera estudos sobre seus efeitos no delineamento de políticas públicas educacionais (MARQUES; STIEG & SANTOS, 2020; PUPPIN LOPES; STIEG & SANTOS, 2024; PUPPIN LOPES *et al*, 2025). Para Nathalie Mons (2009), essas avaliações, também conhecidas como provas padronizadas, costumam ser adotadas para fornecer uma mensuração objetiva do desempenho de estudantes de determinada idade ou série, em determinadas áreas do conhecimento, em uma ou mais disciplinas escolares, cujas características, aplicação e correção tendem a ser uniformes. Seus resultados passam a ser analisados por comparações entre os sistemas educacionais, com o intuito de identificar possíveis efeitos de fatores contextuais no sistema educativo (como escola, estratégias pedagógicas e ação docente) sobre o desempenho dos/das estudantes. Além disso, podem ter como objetivos: estabelecer metas e usar seus resultados como indicadores de qualidade, monitorar o desempenho educacional dos/das alunos/as e coordenar ações pedagógicas no sistema educacional (MONS, 2009).

Segundo Victoria Parra e Gladys Matus (2016), as Avaliações Educacionais em Larga Escala, dadas suas características de gerenciamento e verificação do desempenho dos/das estudantes, têm inspiração nas reformas educacionais em nível global e se justificam pelo discurso de que os dados gerados por elas fomentariam estratégias de melhoria da qualidade da educação. Entendemos que o estudo das Avaliações Educacionais em Larga Escala requer considerá-las como ações fundamentadas em políticas educacionais que tendem a servir como mecanismos de regulação promovidos por organismos governamentais e/ou agentes externos contratados por determinados governos (MONS, 2009; MONARCA, 2015; DUBET, 2016; OZGA, 2020; SANTOS *et al*, 2024).

Tendo em vista essas características, Adriana Bauer, Ocimar Alavarse e Romualdo Oliveira (2015) chamam a atenção para o fato de que as Avaliações Educacionais em Larga Escala têm assumido, cada vez mais, papéis de protagonismo nas políticas educacionais, por meio da criação e ampliação de programas de avaliação específicos em diferentes contextos (UCZAK, 2014; CASARIL, 2016; ÁLVAREZ-LÓPEZ & MATARRANZ, 2020).

Essas mesmas avaliações, com foco em produzir metadados para subsidiar a construção de políticas educacionais, têm ganhado novos contornos, impactando, assim, a prática pedagógica dos/das professores/as. Um exemplo disso ocorre no estado do Espírito Santo, que instituiu no ano 2000 o Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo – Paebes, similar ao Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica – Spaee, implementado no Ceará em 1992 (FERREIRA FILHO; SOUSA & PONTES JUNIOR, 2021; PUPPIN LOPES; STIEG & SANTOS, 2024).

Segundo Wagner dos Santos *et al.* (2021), a Secretaria de Educação do Espírito Santo – Sedu estabeleceu parcerias com várias instituições ao longo dos anos para aprimorar o Paebes. Algumas dessas parcerias incluem o Instituto de Tecnologia e Desenvolvimento de Minas Gerais, a Editora Moderna, a Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, por meio do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – Ceale e a Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, por meio do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAEd. Desde 2009, o CAEd gerencia técnica e pedagogicamente o processo de avaliação do Paebes, tanto nas escolas municipais como nas estaduais.

Destacamos que no estado do Espírito Santo, principalmente nas escolas vinculadas à Sedu, são realizadas diversas avaliações externas em diferentes níveis. No âmbito internacional, destacam-se o Estudo Regional Comparativo e Explicativo – ERCE, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA, o Programa Internacional de Progresso em Leitura – PIRLS e o Estudo Internacional de Tendências em Matemática e Ciências – TIMSS. Em nível nacional, há o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, o Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb e o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – Encceja. Em nível estadual são aplicadas a Autoavaliação Socioemocional, a Avaliação da Fluência em Leitura, a Avaliação de Monitoramento da Aprendizagem – Ama, a Avaliação Diagnóstica, além do Paebes e do Paebes Alfa (ESPÍRITO SANTO, 2024).

Diante do exposto, levantamos as seguintes questões para o presente estudo: como as políticas de avaliação estaduais do Espírito Santo têm sido interpretadas do ponto de vista dos/das docentes? Quais demandas o Paebes tem gerado em relação às práticas pedagógicas dos/das professores/as nas diferentes etapas de ensino? Nesse sentido, objetivamos evidenciar as percepções dos/das professores/as da Educação Básica do estado do Espírito Santo em relação ao Paebes investigando as implicações das Avaliações Educacionais em Larga Escala no contexto escolar. De modo especial, centralizamos as análises nos desafios docentes enfrentados diante das demandas do Programa, visando compreender como essas avaliações impactam a prática pedagógica e a qualidade do ensino.

É preciso considerar que o estudo aprofundado das Avaliações Educacionais em Larga Escala no Espírito Santo, realizado em estudo de caso com docentes diretamente envolvidos/as nessas avaliações, permite o avanço do conhecimento relacionado às políticas de avaliação. Destacamos que o foco dos estudos envolvendo os exames padronizados ganha relevância à medida que pesquisadores/as indicam que o tema gera cada vez mais polêmicas em níveis nacional (HORTA NETO, 2010; MARQUES *et al*, 2020; PUPPIN LOPES; STIEG & SANTOS, 2024) e estadual (CÔCO & GONTIJO, 2017; FERREIRA FILHO; SOUSA & PONTES JUNIOR, 2021; MANFRONI *et al*, 2021; CARVALHO & MORAIS, 2021; SILVA; BARROS & SOUZA, 2021; SANTOS *et al*, 2021).

Assim, ao focalizar as Avaliações Educacionais em Larga Escala do estado do Espírito Santo, este estudo busca apresentar resultados que ajudarão a interpretar os dados oriundos dessas avaliações e contribuir para a divulgação de conhecimentos científicos sobre o tema.

Metodologia

Este estudo configura-se como pesquisa de natureza qualitativa e exploratória (CRESWELL & CLARK, 2013), fundamentada no estudo de caso (YIN, 2015). Utilizamos, como técnica de coleta de dados, a Escala de Atitudes Perante as Avaliações Externas Aplicadas em Larga Escala – EAEE, em específico a seção opcional com inserção de comentários gerais (SOARES; SOARES; SANTOS, 2022). A EAEE foi validada e composta por 30 itens estruturados em escala Likert e está vinculada ao projeto guarda-chuva que recebeu financiamento Avaliação standardizada nos estados do Espírito Santo/Brasil e Baja California/México: dilemas e tensões do Paebes e do Exeims-BC, Edital Universal FAPES nº do processo 11367/2021. Foram convidados/as a participar da pesquisa docentes da rede estadual de Educação Básica do Espírito Santo – Sedu.

A delimitação dos/das participantes levou em consideração os seguintes critérios: ser docente da Sedu e manifestar interesse em participar do estudo. A EAEE foi aplicada de forma online em 38,15% dos casos, por meio da plataforma Google Forms, disseminada via e-mail e WhatsApp, enquanto 61,85% das respostas foram coletadas presencialmente, com abordagem dos/das docentes em seus locais de trabalho. Em ambos os casos, os/as participantes

preencheram e assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Após essa anuência, foi disponibilizado o acesso ao formulário da EAAE. Destacamos que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Espírito Santo, sob o CAAE nº 57014722.2.0000.5542, e autorizada pela Sedu. A adesão dos/das professores/as ocorreu de maneira espontânea, seguindo os procedimentos definidos por Bauer e Gaskell (2012).

Embora as questões em escala Likert da EAAE incluíssem diferentes itens relacionados aos âmbitos cognitivo, afetivo e comportamental, havia um item aberto para comentários gerais. Destacamos que a EAAE foi respondida por 405 professores/as vinculados/as à Sedu, atuantes em diferentes componentes curriculares. Para este estudo específico, foram consideradas as respostas abertas de 98 professores/as que incluíram comentários gerais relacionados exclusivamente ao Paebes. O processo de coleta de dados ocorreu entre os meses de outubro, novembro e dezembro de 2022.

Em relação aos/as respondentes, foi verificado que trabalhavam em 29 dos 78 municípios do Espírito Santo. Em relação aos componentes curriculares que lecionam, tivemos a participação de docentes de Língua Portuguesa (22), Matemática (19), Geografia (8), Sociologia (7), Biologia/Ciências (6), Língua Inglesa (6), Educação Física (5), Física (4), História (4), Artes (3), Filosofia (3), Pedagogia (3), Química (5) e outros/as três que preferiram não declarar o componente curricular em que atuam.

Por meio da análise das respostas dos/das participantes foi possível identificar os dilemas que enfrentam e as implicações geradas pelo Paebes na demanda pedagógica. Em todos os casos, preservamos as características particulares de cada resposta, sem estabelecer juízos de valor sobre as opiniões, mas evidenciamos, por meio dos *indícios* e *sinais* (GINZBURG, 2002), ações *estratégicas* e *táticas* (CERTEAU, 2014) criadas pelos/as professores/as da Sedu em torno das avaliações estaduais do Espírito Santo.

Entendemos, assim como Robert Yin (2015), que a centralidade de um estudo de caso consiste em elucidar uma ou mais situações, entender por que ocorrem, como são implementadas e com que finalidade. No nosso caso, o Paebes é o fenômeno contemporâneo (o caso) que analisamos em um contexto real com professores/as, buscando possíveis respostas para as inquietações que envolvem essa avaliação no estado do Espírito Santo.

Durante todo o processo de pesquisa mantivemos o anonimato dos/das participantes, que foram numerados de 1 a 98, de acordo com a ordem alfabética das respostas à EAAE. Nesse caso, os dados quantitativos foram organizados no software Excel para gerar o Gráfico 1. Os dados qualitativos foram analisados por meio do software Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et Questionnaires – Iramuteq como ferramenta de apoio (CAMARGO & JUSTO, 2013). Foram selecionadas todas as reflexões dos/das professores/as que estabeleceram relação com o Paebes, em um arquivo txt, que após salvo foi submetido ao Iramuteq para gerar a Figura 1. Dessa forma, as categorias de análise não foram construídas a priori, mas com base na leitura e nos agrupamentos dos comentários gerais à EAAE.

Resultados

Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo

O Paebes é uma avaliação em larga escala promovida pela Sedu desde o ano 2000, avaliando alunos/as do ensino fundamental e médio (PUPPIN LOPES; STIEG & SANTOS, 2024). A partir de 2009, foi instituído o formato atual, cujo objetivo é avaliar a qualidade da Educação Básica da rede pública estadual e, por adesão, das redes municipal e privada. O Paebes é composto por diferentes avaliações, conforme exposto no Quadro 1.

Quadro 1: Organização das avaliações do Paebes em 2022

Avaliações	Etapas do Ensino Básico abrangidas	Componentes curriculares avaliados
Paebes Alfa	2º ano do Ensino Fundamental	Língua Portuguesa (Leitura e Escrita) e Matemática
Paebes	5º ano do Ensino Fundamental	Língua Portuguesa, Matemática e Produção de Texto
	9º ano do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio	Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia
Avaliação Diagnóstica	3º a 5º ano do Ensino Fundamental	Língua Portuguesa e Matemática
	6º do Ensino Fundamental	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e Autoavaliação Socioemocional
	7º a 9º ano do Ensino Fundamental	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Língua Inglesa e Autoavaliação Socioemocional
	1ª série do Ensino Médio	Língua Portuguesa, Matemática, Física, Química, Língua Inglesa, História, Geografia e Autoavaliação Socioemocional
	2ª e 3ª série do Ensino Médio	Língua Portuguesa, Matemática, Física, Química, Biologia, História, Geografia, Língua Inglesa, Sociologia, Filosofia e Autoavaliação Socioemocional

Fonte: Adaptado de Espírito Santo, 2022a, 2022b.

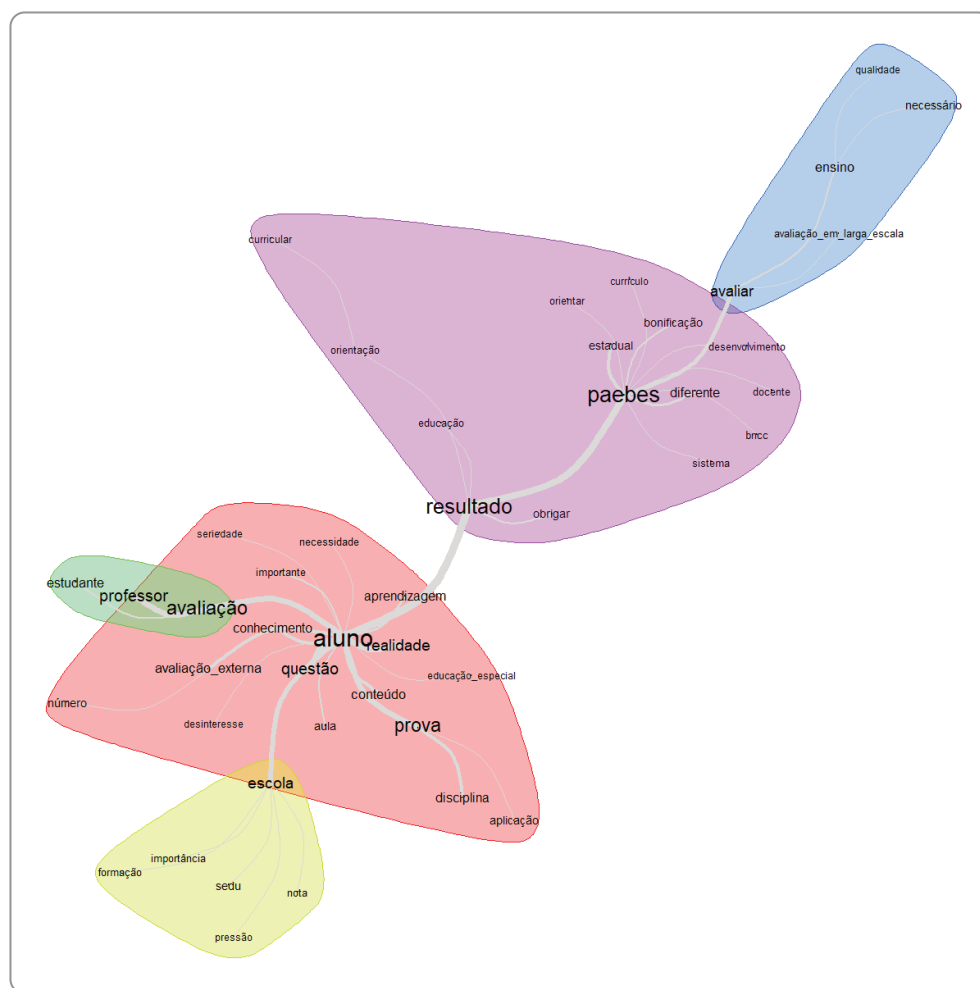
Segundo Santos *et al.* (2021), para a operacionalização do Paebes, a Sedu firmou uma parceria com o CAEd, que gerencia o processo de avaliação educacional no estado desde 2009, de forma técnica e pedagógica. A partir de então, o Paebes assumiu um caráter transversal, permitindo o acompanhamento do progresso escolar dos/das estudantes por meio de análises longitudinais. São avaliadas as classes de alfabetização (1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental) por meio do Paebes Alfa, assim como as etapas finais de cada ciclo do Ensino Fundamental (5º e 9º anos) e do Ensino Médio (3º ano), por meio do

Paebes, avaliação que leva o mesmo nome do programa, abrangendo as redes de ensino municipal e estadual.

O que os/as professores/as da Sedu pensam sobre o Paebes?

Com o objetivo de evidenciar as percepções em relação ao Paebes, os 98 comentários dos/das docentes foram utilizados para gerar a Figura 1 no software Iramuteq. Foram destacadas as palavras que expressam sentimentos e comportamentos de docentes da Educação Básica ao serem questionados/as sobre as implicações dos Avaliações Educacionais em Larga Escala no contexto escolar do Espírito Santo, com foco especial no Paebes.

Figura 1: Análise de similitude dos comentários dos/das professores/as à EAAE



Fonte: Elaboração própria, 2024.

A Figura 1 evidencia cinco *clusters* (conjuntos de palavras que se conectam, em cores distintas variando entre amarelo, vermelho, verde, rosa e azul). Simultaneamente, revela que as palavras mais frequentes nos comentários são: *aluno/a*, *resultado*, *Paebes*, *avaliação* e *escola*. Isso ocorre porque os/as docentes se referem constantemente à prova do Paebes. No entanto, nota-se que as palavras *aluno/a* e *resultado* não são exclusivas nesse contexto, indicando o foco dos/das docentes tanto em relação a seus/suas alunos/as como ao resultado da prova do Paebes. As palavras *conhecimento* e *conteúdo* também aparecem com destaque, representando as preocupações dos/das docentes em relação a essa avaliação.

Acredito em sua importância, mas penso que deveria ser mais bem articulado com as realidades escolares, que são distintas. Serem utilizadas de forma a dialogar mais com professores e pedagogos que vivenciam a realidade da escola e dos alunos (Docente 16, 2022).

Algumas questões abordam conteúdos não trabalhados com a turma, logo seu resultado final não avalia corretamente a aprendizagem (Docente 24, 2022).

As palavras representadas pelos *clusters* rosa e azul conectam os termos *avaliar*, *Paebes* e *resultados*. Essas palavras, por sua vez, se conectam com outras, incluindo: *qualidade*, *ensino*, *necessário*, *currículo*, *estadual*, *bonificação* e *educação*. Isso pode ser observado nos comentários:

Vejo o Paebes como uma avaliação que não leva em consideração as diferentes realidades observadas na rede estadual de ensino. Se fala tanto que o professor deve avaliar cada aluno de modo individual, visto que eles apresentam realidades diferentes e, portanto, não podem e não devem ser avaliados da mesma forma, mas Governo do Estado do Espírito Santo considera o Paebes ideal para avaliar diferentes realidades e contextos socioeconômicos. Além disso, os dados obtidos pela avaliação não recebem um tratamento estatístico adequado considerando-se a média dos dados para avaliar a qualidade de ensino de uma rede educacional. No entanto, a média por si só, para uma avaliação criteriosa não é suficiente. Seria, então, necessário, uma análise estatística mais aprofundada que permitisse uma visão mais realística da educação estadual (Docente 97, 2022).

Necessidade de avaliações adaptadas para os estudantes especiais (Docente 45, 2022).

O segundo conjunto de *clusters* evidencia palavras relacionadas a *aluno/a* (vermelho), *escola* (amarelo) e *avaliação* (verde), indicando as implicações do Paebes na realidade escolar. Esses *clusters* conectam-se com termos como: *realidade*, *aplicação*, *seriedade*, *desinteresse*, *conteúdo*, *importância* e *pressão*. Os comentários também destacam palavras como *educação especial*.

Os alunos, apesar de serem estimulados, não fazem a prova com seriedade. Na realidade só fazem com um pouco de seriedade as atividades que contam pontos nas disciplinas (Docente 79, 2022).

Frustração. Não se leva em consideração a disparidade de realidade das redes. Há uma pressão por resultados e a contra partida não chega com investimento em jornada de trabalho digna que leve em conta a dignidade da pessoa humana. Estamos sufocados entre números e indicadores que não expressam o malabarismo feito para que estudantes sequer compareçam para fazer os ditos exames (Docente 53, 2022).

Acredito que a bonificação não deveria ser levado em consideração em relação as notas dos alunos pois infelizmente por mais que a escola fale da importância da prova, muitos nem leem às questões (Docente 17, 2022).

A análise das narrativas revela diversas percepções sobre o Paebes. Uma dessas perspectivas corresponde às críticas ao programa. Um grupo de docentes expressa preocupações quanto à adequação do Paebes às diferentes realidades dos/das estudantes e das escolas. Argumentam que a avaliação não considera as diversidades educacionais e socioeconômicas, o que os/as leva a considerar o Paebes inadequado para emitir um juízo preciso sobre a qualidade da educação capixaba. Essa crítica é respaldada pelo comentário de Docente 53, que sugere a necessidade de uma análise estatística mais aprofundada para refletir melhor a situação educacional. Segundo Dilza Côco e Cláudia Gontijo (2017), essa estrutura organizacional do sistema de avaliação do estado do Espírito Santo reflete a adesão a uma linha impositiva de gestão da educação pública, em que os profissionais envolvidos devem se submeter às prescrições do Paebes.

Outros/as professores/as destacam questões relacionadas à seriedade e à aplicação das provas. Há um consenso sobre o fato que, apesar dos esforços, muitos/as alunos/as não levam as provas a sério. Comentários, como o de Docente 79, indicam que a seriedade na realização das avaliações é frequentemente comprometida, pois os/as estudantes dão mais atenção às atividades que são pontuadas. Isso revela uma percepção de que as avaliações do Paebes não são suficientemente valorizadas ou não refletem fielmente o desempenho dos/das estudantes. Estudos semelhantes, como os de Antônia da Silva, Ana Karina Barros e Adriana Souza (2021), indicam que a dificuldade de fazer os/as estudantes compreenderem e se interessarem pelas Avaliações Educacionais em Larga Escala no contexto escolar pode ser vista como um fator que inibe o investimento em ações baseadas nos resultados dessas avaliações, embora essa percepção nem sempre seja imediata. Segundo as autoras, se o/a estudante manifesta resistência em participar das avaliações padronizadas, pois não lhes parece confiável, é necessário que os/as profissionais das escolas questionem o propósito de utilizar esse diagnóstico. Essa resistência de discentes aponta limitações, obstáculos e desafios que comprometem o uso dos resultados do Paebes.

Ainda com base nas narrativas docentes, observa-se uma preocupação em relação à bonificação e à pressão por resultados (Docente 17, 2022). De forma específica, a bonificação relacionada ao desempenho discente é vista com ceticismo por professores/as que acreditam que essa prática não influencia as notas, já que sua importância é

frequentemente subestimada pelos/as alunos/as. Além disso, há uma preocupação com a pressão por resultados, vista como contraproducente, especialmente quando não é acompanhada de investimentos adequados em condições de trabalho e suporte para educadores/as.

Diana Gomes Cerdeira (2018) destaca que, nesse cenário, a rede de ensino tende a responsabilizar conjuntamente gestores/as e professores/as pelo desempenho discente nas avaliações em larga escala. Ao mesmo tempo, observa-se uma pressão significativa e uma cobrança exacerbada nas unidades escolares, estabelecendo uma lógica de prestação de contas baseada na abordagem de *accountability* (OZGA, 2020). Essa lógica parece aproximar cada vez mais as diferentes versões do Paebes no estado do Espírito Santo e ao Spaee e suas derivações no estado do Ceará (FERREIRA FILHO; SOUZA & PONTES JUNIOR, 2021).

Ao discutir a concepção de *accountability*, Almerindo Afonso (2012) ressalta que a responsabilização carrega uma forte conotação negativa e de culpabilização, tanto no discurso como na representação social. Isso está alinhado com a obsessão gerencialista voltada para a imposição de procedimentos e práticas que buscam resultados visíveis e mensuráveis, sem considerar a dimensão política dos objetivos, a complexidade dos processos organizacionais e a subjetividade dos/das envolvidos/as. De modo específico, percebe-se no Espírito Santo uma demanda explícita por avaliações que sejam adaptadas para atender às necessidades dos/das estudantes com deficiência. Isso reflete a preocupação dos/das professores/as com a inclusão e a adequação das avaliações às necessidades específicas de diferentes grupos de alunos/as.

Esse tema tem sido debatido no cenário acadêmico internacional, especialmente na Costa Rica, onde pesquisadores/as como Lucrecia Alfaro-Rojas e Luís Rojas Torres (2016) descrevem o processo de implementação da Prueba de Aptitud Académica para o ingresso de pessoas com deficiência em universidades públicas por meio de provas adaptadas. Segundo o autor e a autora, a principal função das adaptações em avaliações padronizadas é minimizar a variância irrelevante relacionada à condição de deficiência das pessoas avaliadas, sem comprometer a mensuração do construto principal. Essas adaptações devem, portanto, igualar as condições para que todos os/as alunos/as tenham a mesma oportunidade de demonstrar suas habilidades. Além disso, é essencial que garantam que a interpretação das pontuações seja válida, sem alterar ou reduzir as expectativas em relação ao que se propõe a avaliar (ALFARO-ROJAS & ROJAS TORRES, 2016).

Alfaro-Rojas e Rojas Torres (2016) indicam que a participação de pessoas com deficiência em Avaliações Educacionais em Larga Escala, como a Prueba de Aptitud Académica, reflete a evolução nas abordagens e paradigmas que influenciaram a compreensão desse público. Esse movimento tem abandonado práticas baseadas na caridade e na exclusão, abrindo espaço gradualmente para uma perspectiva que adota o Modelo Social da Deficiência. Esse modelo busca a participação plena e efetiva das pessoas com deficiência em todas as esferas da vida social, incluindo a educação (ALFARO-ROJAS & ROJAS TORRES, 2016).

Desafios enfrentados pelos/as professores/as da Sedu perante as demandas do Paebes

Em comentários dos/das professores/as na EAAE identificamos a importância atribuída ao Paebes no nível de aprendizagem dos/das alunos/as, conforme narrado por 11 docentes. Além disso, três descreveram como se preparam para a aplicação dessas avaliações, destacando as orientações e conselhos que dão aos/as estudantes para a realização do Paebes.

Acho muito importante a aplicação do Paebes, pois é através dele que podemos fazer a melhor análise do aprendizado do educando (Docentes 11, 2022).

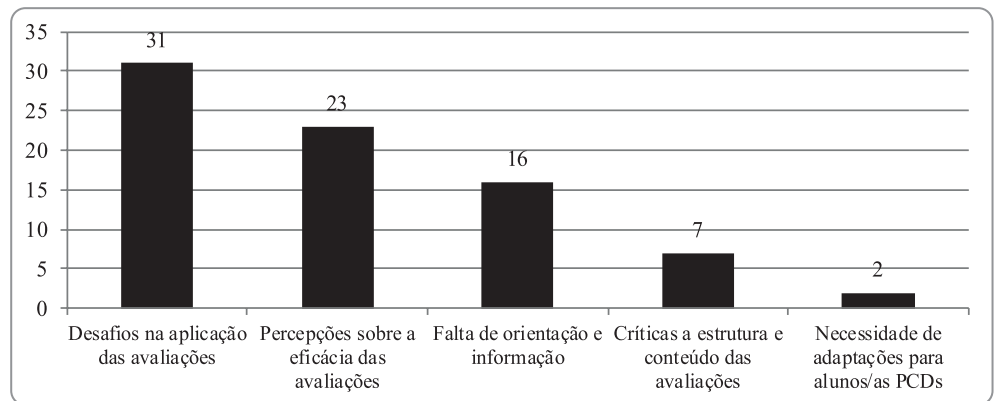
O Paebes é uma excelente avaliação. Mas, os estudantes fazem essa avaliação de qualquer maneira e muito rápido. Converso sempre com eles, falando da importância de fazer uma avaliação com carinho e atenção (Docente 71, 2022).

Acho muito importante para nós, professores, saber qual é o conhecimento dos nossos alunos; é melhor a cada ano (Docente 13, 2022).

Bauer, Alavarse e Oliveira (2015) destacam que a necessidade de os sistemas educacionais buscarem a melhoria dos resultados em Avaliações Educacionais em Larga Escala levou ao desenvolvimento de programas específicos. Para os/as professores/as da Sedu as avaliações do Paebes são úteis ao oferecerem estratégias de intervenção direcionadas, com base nos metadados gerados pelos resultados discentes. Essas estratégias têm como foco reforçar os descritores deficitários e os conteúdos em que os/as estudantes apresentam dificuldades no Paebes (PUPPIN LOPES; STIEG & SANTOS, 2024). A maioria dos comentários (79), no entanto, expressa os desafios enfrentados por docentes e discentes vinculados/as à Sedu em relação ao Paebes. Evidentemente as opiniões variam, refletindo diferentes experiências e perspectivas dentro do sistema educacional do Espírito Santo.

Para aprofundar a análise das narrativas que indicaram os *desafios enfrentados* por professores/as em relação ao Paebes foram criadas categorias que respeitam as especificidades de cada comentário. O resultado desse processo permitiu a elaboração do Gráfico 1, que contém cinco categorias: a) desafios na aplicação das avaliações; b) percepções sobre a eficácia das avaliações; c) falta de orientação e informação sobre o Paebes; d) críticas à estrutura e ao conteúdo da avaliação; e) necessidade de adaptações para alunos/as com deficiência.

Gráfico 1: Quantidade de comentários por categorias abordadas nos desafios provocados pelo Paebes



Fonte: Elaboração própria, 2024.

Os *desafios na aplicação das avaliações* destacaram-se como a categoria mais mencionada pelos/as professores/as, totalizando 31 ocorrências. Esses/as docentes relataram dificuldades logísticas e operacionais durante a execução das provas do Paebes, incluindo problemas com a administração do tempo, manejo de turmas numerosas e falta de recursos adequados. Esses obstáculos interferem na realização das provas e afetam a motivação de docentes e estudantes, prejudicando o ambiente escolar como um todo.

A avaliação é feita pela Sedu, sem a participação dos professores que estão efetivamente em sala de aula, e desconsidera o atraso curricular dos alunos durante a pandemia. Nesse sentido, muitos alunos sequer sabem resolver as questões por ainda não terem visto aquele conteúdo (Docente 2, 2022).

Acredito que deveria haver maior planejamento e direcionamento das provas avaliativas para a realidade dos educandos do sistema IASES (Docente 18, 2022).

No caso, eles avaliam o nosso trabalho e os alunos não querem fazer porque não vale nota (Docente 64, 2022).

O Paebes atrapalha a rotina da escola, e a Sedu não pensa nisso quando faz o calendário. Os professores são constantemente prejudicados (Docente 68, 2022).

Penso que falta muito entendimento por parte dos alunos e, principalmente, de seus responsáveis, pois percebo que eles não entendem o real valor dessas avaliações (Docente 84, 2022).

Além disso, a *percepção sobre a eficácia das avaliações* foi mencionada por 23 docentes. Nesse caso, expressaram dúvidas quanto à capacidade do Paebes de refletir verdadeiramente o aprendizado dos/das alunos/as e promover melhorias significativas no ensino. Os/As docentes destacaram que, em sua forma atual, a avaliação não considera

adequadamente as diversidades regionais e socioeconômicas das escolas, resultando em um processo que não é justo nem representativo da realidade educacional:

As avaliações externas não são capazes de considerar as particularidades socioculturais, territoriais e de infraestrutura das unidades de ensino e, com isso, podem trazer interpretações enviesadas da realidade concreta (Docente 25, 2022).

De maneira geral, as avaliações externas constituem sim importantes instrumentos para a educação (para avaliação e geração de políticas públicas voltadas a ela). Mas acredito que é uma falha não considerar a motivação dos alunos respondentes. O que vemos muitas vezes são os alunos respondendo sem sequer ler as questões, o que me faz acreditar que os resultados não são tão fidedignos (Docente 38, 2022).

Os alunos não gostam de fazer as atividades em sala de aula, nem provas. Quando há provas externas, como o Paebs, os alunos marcam qualquer questão, pois não gostam e nem querem fazer. E quando falamos que eles têm que fazer com atenção, pois essas provas são para verificar a qualidade do aprendizado, eles dizem que vão fazer de qualquer jeito. Logo, pode-se concluir que essas provas externas não medem a qualidade do ensino (Docente 76, 2022).

O tema da *falta de orientação e informação sobre o Paebs* foi identificado em 16 comentários. Os/As docentes relataram que tanto a escola como a própria Sedu não fornecem informações adequadas sobre o funcionamento e a finalidade do Paebs, conforme destacado nas narrativas de docentes 7 e 52. Além disso, alguns/umas questionaram o sistema de bonificação, o Bônus Desempenho e seu funcionamento, como exemplificado no comentário de docente 81:

A escola/rede estadual, de fato, não dá muitas informações sobre o Paebs aos seus professores, de modo que os novatos ficam perdidos quanto aos objetivos, funcionamento e resultados do projeto (Docente 7, 2022).

Faltam mais esclarecimentos sobre o Paebs na minha escola (Docente 52, 2022).

O Paebs deveria incluir todas as disciplinas. Não avalia nossa prática de forma justa. O Bônus Desempenho deveria ser avaliado por projetos desenvolvidos ao longo do ano escolar e não apenas por meio de provas. Os resultados podem ser distorcidos pela frequência, boicote às provas ou pelo perfil socioeconômico do bairro onde a escola está localizada (Docente 81, 2022).

Em relação às *críticas à estrutura e ao conteúdo das avaliações*, sete docentes mencionaram a discordância entre o conteúdo programático do Paebs e o que é efetivamente abordado nas salas de aula, conforme exemplificado nos comentários de docentes 21, 56 e 65:

Acredito que o programa de avaliação, quando aplicado nas redes de ensino do estado, está adiantado em termos de ensino comparado ao dos alunos em geral (Docente 21, 2022).

Há uma discordância entre a bagagem educacional dos alunos, os objetos de conhecimento da BNCC e o que é cobrado nas avaliações externas. O que se busca nas avaliações externas são dados – números que demonstram colas e ficção – para embasar uma educação que, infelizmente, está decadente e sustentada por falsas

estatísticas, que nos fazem trabalhar em vão para chegar a lugar nenhum. Ser professor é amor. Missão que já foi nobre, hoje é heroica (Docente 56, 2022).

No último ano, não tivemos as avaliações trimestrais. No entanto, os assuntos abordados no Paebs são incoerentes com os previstos no Currículo Estadual, tampouco com as Orientações Curriculares, e ainda não dialogam com a BNCC. Logo, temos três documentos distintos para orientar o currículo prescrito, sem considerar portarias, orientações e outras avaliações que apontam especificidades próprias no cotidiano escolar (Docente 65, 2022).

Por fim, docentes (2) destacaram *a necessidade de adaptar o Paebs a alunos/as público-alvo da educação especial*, permitindo que esses/as estudantes participem da avaliação sem depender de intervenções de professores/as, além de aumentar sua motivação para participar do Paebs:

Necessidade de avaliações adaptadas para os estudantes especiais (Docente 63, 2022).

Sinto a necessidade de provas adaptadas para os alunos que são o público-alvo da Educação Especial (Deficiência Intelectual, Autismo, Síndrome de Down), com provas mais objetivas e curtas, para que o aluno consiga fazê-las sozinho, sem a intervenção do adulto a todo momento. Se fosse uma prova adaptada para o público da Educação Especial, com certeza o aluno se sentiria mais motivado para participar da prova do Paebs e de outras (Docente 89, 2022).

A análise dos desafios enfrentados pelos/as docentes em relação ao Paebs evidencia um quadro complexo que aponta para questões estruturais e práticas significativas no sistema educacional do Espírito Santo. Suas narrativas destacam que, apesar da importância do Paebs como ferramenta de avaliação, existem múltiplas limitações que comprometem sua eficácia e sua relevância.

A qualidade educacional é um conceito que varia conforme diferentes perspectivas, o que torna a definição de indicadores para sua avaliação algo desafiador (ÁLVA-REZ-LÓPEZ & MATARRANZ, 2020). Assim, o termo *qualidade* carrega, inevitavelmente, conotações políticas. No entanto, em uma ótica estritamente pedagógica, é importante entender a avaliação como ferramenta para embasar decisões voltadas à melhoria. Essa ferramenta deve destacar os/as participantes e permitir que os/as responsáveis identifiquem as necessidades a serem atendidas, além de reconhecer pontos fortes e fracos (MONS, 2009; PUPPIN LOPES; STIEG & SANTOS, 2024).

Na medida em que os/as professores/as da Sedu apresentam os desafios logísticos e operacionais do Paebs como uma preocupação central, a dificuldade em administrar o tempo, lidar com turmas numerosas e a falta de recursos adequados evidenciam uma implementação do Programa que carece de suporte suficiente para os/as docentes. Essas questões não apenas dificultam a aplicação das provas, mas também afetam a motivação e o ambiente escolar, evidenciando a necessidade urgente de uma revisão no planejamento e na alocação de recursos.

Dessa forma, ao colocar o discurso da melhoria da qualidade educacional impulsionada pelos resultados das avaliações em larga escala, parece haver a necessidade de um aprimoramento contínuo (UCZAK, 2014). Isso reforça a necessidade de analisar qual conceito de qualidade educacional fundamenta cada um dos programas de avaliação implementados em âmbito nacional e, principalmente, no estado do Espírito Santo. Provavelmente, o uso de mecanismos de controle e responsabilização deve estar alinhado com o objetivo de aprimorar a educação e otimizar os processos de aprendizagem. Ter essas questões explicitadas ajuda a definir de forma mais precisa o que se pretende alcançar na educação e a determinar (ou redefinir, quando necessário) os programas de avaliação mais adequados para atingir esses objetivos (BAUER; ALAVARSE & OLIVEIRA, 2015; MONARCA, 2015).

A percepção dos/das docentes quanto à eficácia das avaliações é criticada. Muitos/as questionam se o Paebes realmente reflete o aprendizado dos/das estudantes e se contribui para melhorias no ensino. A falta de consideração pelas diversidades regionais e socioeconômicas indica que essa avaliação pode estar desatualizada e não atende adequadamente às diversas realidades educacionais. Tal desconexão pode resultar em uma avaliação que não é justa ou representativa, comprometendo a utilidade do Paebes como instrumento de melhoria da qualidade educacional.

Para François Dubet (2016) os dados agregados das Avaliações Educacionais em Larga Escala nem sempre refletem a realidade concreta dos/das professores/as, que lidam com situações de ensino únicas e alunos/as com características singulares. Segundo o autor, esses instrumentos de medição expõem tanto os sucessos como as fragilidades do sistema, desmontando a visão idealizada de uma escola homogênea. Além disso, os exames padronizados desafiam a ideia de que o desempenho e a equidade na escola são meramente reflexos das desigualdades sociais externas. Sob a discutível premissa de igualdade para todos/as, surge a percepção de que determinadas escolas são melhores que outras, além de se desdobrar em um mecanismo de competição entre professores/as e unidades escolares, tendo em vista angariar recursos financeiros e incentivos de empresas privadas (DUBET, 2016).

A falta de orientação e informação também é um ponto criticado pelos/as professores/as da Sedu. Eles/Elas relatam que a ausência de clareza sobre funcionamento, objetivos do Paebes e gestão do sistema de bonificação contribui para um sentimento de frustração e desamparo docente. Para Afonso,

não é com políticas culpabilizantes e formas autoritárias de controlo, nem mesmo com bonificações conjunturalmente compensatórias, que se pode dignificar a profissão docente e conseguir que a escola pública passe a estar ao serviço, não de uma discriminação classista e meritocrática (encoberta por uma suposta neutralidade ou igualdade formal de oportunidades), mas sim ao serviço de uma “pluralidade de excelências” (AFONSO, 2014, p. 494).

A ausência de comunicação entre a Sedu e as escolas indica uma lacuna na implementação do Paebes, o que pode prejudicar a adesão de docentes e, principalmente, de estudantes, afetando os resultados obtidos. As críticas de professores/as à estrutura e ao conteúdo das avaliações refletem preocupações com a relevância e o alinhamento do Paebes ao Currículo Estadual e à BNCC. A discordância entre o conteúdo avaliado e o ensinado nas salas de aula, conforme comentado, revela uma falta de coerência curricular que pode levar a avaliações que não evidenciam de forma precisa os conhecimentos adquiridos pelos/as alunos/as.

Alice Lopes e Silvia López (2010) afirmam que a visão limitada do currículo, entendido apenas como conteúdos a serem validados por sistemas de avaliação focados em resultados, e os consequentes *rankings* de escolas e alunos/as são exemplos dos discursos promovidos por essa cultura. Assim, há uma compreensão de que as notas resultantes das Avaliações Educacionais em Larga Escala têm se tornado o principal critério utilizado pelas políticas educacionais e redes de ensino para conceder benefícios às escolas, como a alocação de verbas e a construção de laboratórios (SANTOS *et al*, 2021).

Por fim, há professores/as que reivindicam a necessidade de adaptações para alunos/as com deficiência, considerando essa questão essencial. A inclusão de provas adaptadas para esse público não só poderia aumentar a participação e a motivação, mas também garantir uma avaliação mais justa e representativa de suas habilidades.

De modo geral, os desafios enfrentados pelos/as docentes da Sedu em relação ao Paebes revelam que, embora o exame tenha um papel importante na avaliação educacional, sua eficácia está comprometida por problemas estruturais, falta de suporte e desconexão com as necessidades reais de alunos/as e professores/as. Nesse caso, um processo de meta-avaliação e uma possível reformulação do Paebes, com foco em melhor planejamento, comunicação e adaptação às diversidades educacionais, podem ser alternativas para melhorar o desempenho de estudantes, aproximando-se de objetivos educacionais que visam promover o acesso e o direito a uma educação de qualidade, incluindo condições de trabalho docente e processos de aprendizagem contínua e formativa para os/as estudantes.

Considerações finais

Este estudo teve como objetivo compreender como as demandas advindas das Avaliações Educacionais em Larga Escala tensionam a prática pedagógica de docentes da Educação Básica do estado do Espírito Santo, a partir de uma pesquisa qualitativa. Foram analisadas as narrativas de 98 docentes, que responderam a uma EAAE e evidenciaram suas opiniões em relação ao Paebes, às demandas e aos seus impactos no cotidiano escolar.

Os resultados indicaram sua preocupação com as Avaliações Educacionais em Larga Escala, em especial com o Paebes; embora reconheçam a importância dessas avaliações, ainda há muitos desafios e dúvidas sobre elas, o que cria barreiras que prejudicam a compreensão de sua funcionalidade e o aproveitamento adequado de seus resultados em favor dos processos de ensino e aprendizagem.

Em sua maioria, as narrativas evidenciam receios quanto ao conteúdo, à qualidade e à eficácia dessas avaliações. Também existem críticas à falta de consideração de particularidades dos diferentes contextos escolares em municípios, bairros e escolas do estado, assim como preocupações com as realidades discentes e com a qualidade do ensino. Para os/as professores/as, essas avaliações deveriam fundamentar-se em uma abordagem mais contextualizada e com objetivos precisos entre o resultado esperado e a intervenção, em forma de políticas educacionais com base na análise e interpretação desses resultados.

Desse modo, a pesquisa destaca a necessidade de um diálogo contínuo entre gestores/as, formuladores/as de políticas públicas, pedagogos/as e professores/as, a fim de garantir que as avaliações contribuam para a melhoria da qualidade da educação, no sentido mais amplo desse conceito. Observamos que parte dos/das participantes desta pesquisa demanda mais informações sobre o Programa, que os/as faz se perderem em suas funções e objetivos ao longo do processo. A implementação de adaptações para atender a diferentes públicos, como a educação especial, é um passo importante para promover a inclusão e a motivação dos/das alunos/as em suas diversidades. Por fim, os/as professores evidenciam vários desafios enfrentados no cotidiano escolar ao mesmo tempo em que reconhecem a importância do Paebes e a urgência de uma reflexão crítica sobre as práticas avaliativas estabelecidas pela Sedu.

Reconhecemos que, devido às diversas modificações na estrutura do Paebes desde a realização desta pesquisa, incluindo a introdução da Avaliação de Monitoramento da Aprendizagem – AMA e ajustes na rotina pedagógica, destaca-se a necessidade de novos estudos sobre o tema, sobretudo por meio de grupos focais com professores/as da Sedu, para compreender as novas demandas geradas pelas recentes modificações, bem como aquelas advindas de outras Avaliações Educacionais em Larga Escala aplicadas em nível nacional e internacional.

Recebido em: 17/10/2024; Aprovado em: 18/03/2026.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. Para uma conceptualização alternativa de accountability em educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, 2012.

AFONSO, Almerindo Janela. Questões, objetos e perspectivas em avaliação. *Revista Avaliação*, Campinas, v. 19 n. 2, p. 487-507, 2014.

ALFARO-ROJAS, Lucrecia & ROJAS TORRES, Luis. Desempeño de Personas con la Adecuación de Tiempo Adicional en una Prueba Estandarizada. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Santiago, v. 10, n. 1, p. 215-227, 2016.

ÁLVAREZ-LÓPEZ, Gabriel & MATARRANZ, María. Calidad y evaluación como tendencias globales en política educativa: estudio comparado de agencias nacionales de evaluación en educación obligatoria en Europa. *Revista Complutense de Educación*, Madrid, v. 31, n. 1, p. 83-93, 2020.

BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar Munhoz & OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Avaliação em larga escala: uma sistematização do debate. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, p. 1367-1382, dez. 2015.

BAUER, Martin & GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

CAMARGO, Brígido Vizeu & JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, p. 513-518, maio, 2013.

CARVALHO, Mark Clark Assen de & MORAIS, Jean Mauro de Abreu. Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar no Acre no contexto das reformas educacionais. In: PONTES JUNIOR, José Aírton Freitas; OSTI, Andreia & VIDAL Eloisa Maia. (Orgs.). *Avaliações estaduais: nascimento, vida e protagonismo*. Brasília: ANPAE, 2021. p. 182-205.

CASARIL, Marina. Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa): a concepção do letramento e o estado da arte no Brasil. *Revista Trama*, Cascavel, v. 12, n. 27, p. 84-109, 2016.

CERDEIRA, Diana Gomes da Silva. Fatores associados ao uso dos resultados de avaliações externas no contexto das políticas de responsabilização educacional. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 34, n. 2, p. 613-634, 2018.

CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano 1: artes de fazer*. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CÔCO, Dilza & GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Avaliação externa nas classes de alfabetização no Espírito Santo. *Pro-Posições*, Campinas, v. 28, p. 63-87, 2017.

CRESWELL, John W. & CLARK, Vicki Plano. *Pesquisa de métodos mistos*. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

DUBET, François. Les instruments et l'institution : le cas de l'école. *Sociologie du Travail*, Paris, v. 58, n. 4, p. 381-389, 2016.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Educação do Espírito Santo. *Avaliação Diagnóstica 2022 – 1ª Edição*, 10 de fev. de 2022a. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uW58ioS1OSk>. Acesso em: 12 ago. 2024.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Educação do Espírito Santo. *Guia Informativo: Avaliações Externas no ES 2024*, 2024. Disponível em: <https://view.genially.com/65671fd24e299900145d603d>. Acesso em: 13 ago. 2024.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Educação do Espírito Santo. *Revista do Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo*. Juiz de Fora: CAEd, 2022b. Disponível em: <https://prototipos.caeddigital.net/arquivos/es/colecoes/2022/PAEBES%202022%20-%20RR%20-%20WEB.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2024.

FERREIRA FILHO, Luciano Nery; SOUSA, Leandro Araújo & PONTES JUNIOR, José Aírton Freitas. Origem, concepções e metodologia de construção e de aplicação do Spaece. In: PONTES JUNIOR, José Aírton Freitas; OSTI, Andreia & VIDAL Eloisa Maia. (Orgs.). *Avaliações estaduais: nascimento, vida e protagonismo*. Brasília: ANPAE, 2021. p. 21-40.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

HORTA NETO, João Luiz. Os desafios da utilização dos resultados de avaliações nacionais para o desenvolvimento de políticas educacionais por um governo subnacional no Brasil. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, n. 53, p. 65-82, 2010.

LOPES, Alice Casimiro & LÓPEZ, Silvia Braña. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do Enem. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 89-110, abr. 2010.

LOPES, Ian Puppim *et al.* Políticas de formação continuada ou teaching to the test?: Uma análise comparada das ações desenvolvidas pelas Secretarias de Educação dos Estados do Espírito Santo e da Baja California. *Revista Ponto de Vista*, v. 14, n. 2, p. 1-21, 2025.

MANFRONI, Ana Carolina *et al.* O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp): indicadores de desempenho nas provas de língua portuguesa dos anos iniciais do ensino fundamental. In: In: PONTES JUNIOR, José Aírton Freitas; OSTI, Andreia & VIDAL Eloisa Maia. (Org.). *Avaliações estaduais: nascimento, vida e protagonismo*. Brasília: ANPAE, 2021. p. 91-125.

MARQUES, Rodrigo; STIEG, Ronildo & SANTOS, Wagner. Exames estandardizados: análise dos modelos e das teorias na produção acadêmica. *Revista Meta: Avaliação*, v. 12, n. 34, p. 1-27, mar. 2020.

MONARCA, Héctor. *Evaluaciones externas: mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas en educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2015.

MONS, Nathalie. Effets théoriques et réels des politiques d'évaluation standardisée. *Revue Française de Pédagogie*, Paris, n. 169, p. 99-140, 2009.

OZGA, Jenny. The politics of accountability. *Journal of Educational Change*, Berkeley, v. 21, n. 1, p. 19-35, 2020.

PARRA, Victoria & MATUS, Gladys. Usos de datos y mejora escolar: una aproximación a los sentidos y prácticas educativas subyacentes a los procesos de toma de decisiones. *Calidad en la Educación*, Santiago de Chile, n. 45, p. 207-250, 2016.

PUPPIN LOPES, Ian; STIEG, Ronildo & SANTOS, Wagner dos. Avaliações educativas a gran escala en los estados de Espírito Santo y Baja California: especificidades y aproximaciones entre Paebes y Exeims-BC. *REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, v. 23, n. 52, p. 124-141, 2024.

SANTOS, Mateus Gobbi dos *et al.* Análise comparativa de matrizes de avaliação: Enem, Paebes, Planea e Exeims-BC. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 35, p. e10997, 2024.

SANTOS, Wagner. *et al.* Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo: trajetória, avanços e desafios do Paebes. In: PONTES JUNIOR, José Aírton Freitas; OSTI, Andreia & VIDAL Eloisa Maia. (Org.). *Avaliações estaduais: nascimento, vida e protagonismo*. Brasília: ANPAE, 2021. p. 126-155.

SILVA, Antônia Bruna da; BARROS, Ana Karina de Bessa & SOUZA, Adriana Nardine Costa. Usos dos resultados do Simais no âmbito das escolas: fatores adversos e ações subsidiadas. In: PONTES JUNIOR, José Aírton Freitas; OSTI, Andreia & VIDAL Eloisa Maia. (Org.). *Avaliações estaduais: nascimento, vida e protagonismo*. Brasília: ANPAE, 2021. p. 257-281.

SOARES, Denilson Junio Marques; SOARES, Talita Emidio Andrade & SANTOS, Wagner. Evidências de validade de conteúdo da Escala de Atitudes perante as Avaliações Externas aplicadas em larga escala (EAAE). *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 17, n. 3, p. 1806-1818, 2022.

UCZAK, Lucia Hugo. *O Preal* e as políticas de avaliação educacional para a América Latina. 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/94732>. Acesso em: 5 jun. 2023.

YIN, Robert. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 5 ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

Organizações sociais da educação e trabalho docente: *análise da produção do conhecimento na literatura*

Social Organizations in education and teaching work:
an analysis of knowledge production in the literature

Organizaciones sociales de educación y trabajo docente:
análisis de la producción de conocimiento en la literatura

 **DANIEL CALBINO***

Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei – MG, Brasil.

 **MONARA SCHUELER PESSANHA****

Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina – MG, Brasil.

 **GERUZA TOMÉ SABINO*****

Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina – MG, Brasil.

 **MARIANA MAYUMI DE SOUZA******

Universidade Federal de Viçosa, Viçosa – MG, Brasil.

RESUMO: O objetivo desta pesquisa foi compreender, a partir do conhecimento presente na literatura acadêmica brasileira, as formas pelas quais o trabalho docente é impactado pela lógica privada e empresarial das organizações sociais – OSs. Como metodologia, houve revisão integrativa, cujos dados, de natureza qualitativa, foram explorados numa análise temática de conteúdo. Os resultados indicam que as propostas e

* Doutor em Administração. Docente na Universidade Federal de São João del-Rei e no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal dos Vales Jequitinhonha e Mucuri e do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto. *E-mail:* <dcalbino@ufsj.edu.br>.

** Doutoranda em Geografia pela Universidade Federal do Espírito Santo. Servidora na Educação do governo do estado do Espírito Santo. *E-mail:* <monara.schueler@ufvjm.edu.br>.

*** Doutora em Sociologia. Docente no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri. *E-mail:* <geruzaft@hotmail.com>.

**** Doutora em Administração. Docente no Programa de Mestrado em Administração da Universidade Federal de Viçosa. *E-mail:* <marianamayumi@ufv.br>.

experiências educacionais implantadas no Brasil têm gerado insegurança por conta de contratos de trabalho, vulnerabilidade salarial e diminuição da autonomia docente. Há uma tendência de entraves à gestão democrática, não considerando os princípios garantidos na Constituição; e as propostas relacionadas às OSs têm ameaçado direitos de associações sindicais e comprometido condições de trabalho, pela ampliação da carga horária e a intensa responsabilização de profissionais. As iniciativas aprovadas indicam nitidamente tendências à precarização do trabalho docente (apesar de sua crescente expansão) ancorada nos movimentos neoconservadores.

Palavras-chave: Precarização. Parcerias público-privadas. Neoliberalismo.

ABSTRACT: The objective of this study was to understand, based on knowledge present in Brazilian academic literature, the ways in which teaching work has been affected by the private and corporate logic of Social Organizations – OSs. The methodology consisted of an integrative literature review, whose qualitative data were explored through thematic content analysis. The results indicate that the educational proposals and experiences implemented in Brazil have generated insecurity related to employment contracts, wage vulnerability, and a reduction in teachers’ professional autonomy. There is also a tendency toward obstacles to democratic school governance, in disregard of principles guaranteed in the Constitution of Brazil. Furthermore, proposals related to OSs have threatened the rights of union associations and undermined working conditions through the expansion of working hours and the intensified accountability imposed on education professionals. The approved initiatives clearly indicate trends toward the precarization of teaching work (despite its continued growth) anchored in neoconservative movements.

Keywords: Precarization. Public–private Partnerships. Neoliberalism.

RESUMEN: El objetivo de esta investigación fue comprender, a partir del conocimiento presente en la literatura académica brasileña, las formas en que el trabajo docente es impactado por la lógica privada y empresarial de las organizaciones sociales — OSs. Como metodología, se realizó una revisión integradora, cuyos datos, de carácter cualitativo, fueron explorados en un análisis de contenido temático. Los resultados

indican que las propuestas y experiencias educativas implementadas en Brasil han generado inseguridad laboral debido a los contratos de trabajo, la vulnerabilidad salarial y la disminución de la autonomía docente. Hay una tendencia de dificultar la gestión democrática, sin tener en cuenta los principios garantizados en la Constitución; y las propuestas relacionadas con las OSs han amenazado los derechos de las asociaciones sindicales y han comprometido las condiciones de trabajo, mediante la ampliación de la carga laboral y la intensa responsabilización de los/as profesionales. Las iniciativas aprobadas indican claramente las tendencias hacia la precarización del trabajo docente (a pesar de su creciente expansión) ancladas en los movimientos neoconservadores.

Palabras clave: Precarización. Asociaciones público-privadas. Neoliberalismo.

Introdução

Fui num evento e tinha um grupo de professores radicais da extrema esquerda me xingando. Eu disse: tenho um remedinho pra vocês: Colégio Militar e Organização Social. Identifiquei as oito escolas desses professores, preparei um projeto de lei e, em seguida, militarizei essas oito escolas. O Brasil está precisando de “nego” que tenha coragem de enfrentar (TALENTO, 2015, p.1).

A fala de 2015 apresentada no preâmbulo é do então governador Marconi Perillo, do estado de Goiás, que se tornou uma referência para os movimentos neoconservadores no que diz respeito às propostas de terceirização e privatização das escolas públicas da educação básica brasileira. À frente de uma gestão caracterizada pelo aprofundamento da agenda neoliberal, é possível observar na fala do político traços que refletem a atual onda neoconservadora. O uso de termos que rotulam profissionais da educação (“radicais” e “extrema esquerda”) associa-se a expressões de conotação masculinista e ofensiva (“O Brasil está precisando de ‘nego’ que tenha coragem”) para apresentar supostas soluções (“remedinho”) ao alegado problema representado por docentes: a militarização e a implantação de organizações sociais na educação.

Ainda que as primeiras iniciativas envolvendo organizações sociais – OSs no país remontem ao final da década de 1990, principalmente na área da saúde, foi a partir da experiência implementada em Goiás e do avanço dos grupos da ‘nova direita’ no Brasil (LIMA & HYPOLITO, 2019) que novas iniciativas passaram a emergir com intensidade no campo educacional nos últimos anos. Segundo dados do mapeamento realizado pelo IPEA em 2020, mais de 90% das OSs no Brasil foram criadas na última década (IPEA,

2020). A iniciativa mais recente foi a aprovação do Projeto de Lei 345/2024, que autorizou o repasse de 200 escolas da rede estadual do Paraná para o modelo de OSs (PARANÁ, 2025), determinando que todos/as os/as profissionais efetivos/as estão sujeitos/as aos critérios e metas estabelecidos pela organização parceira contratada (APP SINDICATO, 2024). Diante das greves organizadas como forma de resistência dos/das profissionais da rede pública, o atual governador do Paraná, Ratinho Júnior, solicitou a prisão da presidente do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Estado, Walkiria Mazeto, além de conseguir a suspensão da greve no Tribunal de Justiça (BORGES, 2024).

Nesse contexto marcado pelo avanço de propostas neoliberais na educação, associadas a discursos da nova direita que criminalizam seus/suas profissionais, o presente trabalho teve como objetivo compreender o que os estudos acadêmicos brasileiros produzidos nas últimas décadas evidenciam em relação ao trabalho docente em instituições de ensino geridas por OSs. Do ponto de vista teórico, adotou-se o conceito de trabalho docente definido pelo conjunto de relações de trabalho e condições de emprego. As relações de trabalho dizem respeito ao conjunto de normas e princípios que regem a relação entre quem detém o poder de contratar e quem executa as atividades mediante determinadas condições (OLIVEIRA, DUARTE & VIEIRA, 2010).

Considerando que as relações de trabalho se realizam a partir de dimensões processuais, materiais e subjetivas, torna-se necessário conhecer também as condições em que é executado. Essas são conceituadas por Dalila Oliveira, Adriana Duarte e Livia Vieira (2010) como o conjunto de recursos que viabilizam a realização do trabalho, incluindo instalações físicas, materiais e insumos disponíveis, equipamentos e os meios para execução das atividades. Busca-se, portanto, compreender as dimensões legais (contratação, remuneração, carreira e estabilidade), bem como as condições do ambiente em que o/a docente está inserido/a.

Em termos metodológicos a pesquisa realizou uma revisão integrativa, proposta por Marcela Souza, Michelly Silva e Rachel Carvalho (2010), com o objetivo de mapear a produção acadêmica sobre as OSs na educação. As buscas foram realizadas no Google Acadêmico, no Portal SciELO e na Plataforma de Dissertações e Teses da CAPES, abrangendo o período de 1998 (ano da aprovação das primeiras leis sobre OSs no Brasil) até agosto de 2024. Após leitura sistemática e o fichamento dos trabalhos selecionados, os textos foram organizados em sete categorias temáticas e investigados por meio da Análise Temática de Conteúdo referenciada por Claudinei Campos (2004).

Como contribuição à área, destaca-se que a maior parte da literatura concentra-se no contexto estadunidense (HARRIS, 2006; MIRON & APPLGATE, 2009; JEYNES, 2012; ROCH & SAI, 2017; BENSON, 2022), sendo escassos os estudos que analisam a realidade latino-americana (EDWARDS & HALL, 2018; PINEDA, MORALES & CELIS, 2022). No Brasil, apesar do crescimento recente de investigações sobre o tema, não foram identificados, até o momento, trabalhos acadêmicos que realizam um levantamento sistemático

sobre o trabalho docente no contexto das organizações sociais. Assim, este estudo busca contribuir com evidências empíricas que permitam contraponhos aos argumentos que apresentam esse modelo como uma suposta solução para os desafios enfrentados pela educação pública brasileira.

Trabalho docente e organizações sociais – OSs na Educação

Para compreender o fenômeno das organizações sociais é importante situá-las no espaço-tempo e nas dimensões históricas e sociais em que emergiram e que culminaram no cenário atual de expansão das parcerias público-privadas dessa natureza. Com a crise do fordismo/keynesianismo nos países centrais, o Estado de bem-estar social e todas as garantias que esse modelo capitalista oferecia foram colocadas em xeque. Iniciou-se, portanto, um período neoliberal (ALVES & CORSI, 2002), cuja racionalidade política e social se fundamenta na lógica de indivíduos/as como agentes isolados/as e competitivos/as. Modificam-se não somente o Estado, mas também a sociedade e indivíduos/as como um todo, que passam a ser moldados/as por princípios de eficiência, concorrência e produtividade (DARDOT & LAVAL, 2016). No âmbito estatal observam-se profundas mudanças estruturais e institucionais, a partir do ideal de livre mercado, da desregulamentação e do desmonte da máquina pública (JÚNIOR, 2012).

No entanto, conforme aponta Alda Marin (2010), não se tratou do fim do trabalho, mas da crise e do esgotamento da forma específica que o trabalho assumia no processo de sociabilidade do sistema capitalista. Se anteriormente havia um conjunto de leis e regras que limitavam a violência da exploração do capital e garantiam direitos a trabalhadores e trabalhadoras da esfera pública, com as políticas neoliberais ocorreu a destabilização dos vínculos de trabalhos estáveis, o que resultou na consolidação da precariedade do emprego (FRIGOTTO, 2005). No exercício da função docente, os processos de precarização, compreendidos como mudanças com conotações negativas, tornaram-se mais acentuados, evidenciando-se em arrochos salariais, perda de direitos e autonomia, contratos temporários, desmonte sindical, aumento da jornada e funções no trabalho (OLIVEIRA, 2004; SAMPAIO & MARIN, 2004).

O trabalho passa a ser concebido como capacidade de ser empregado/a, enquanto a noção de emprego é substituída pela de empregabilidade. Os direitos conquistados ao longo das lutas sociais são corroídos por processos de desregulamentação e flexibilização, e a formação profissional é reduzida a um portfólio de competências e habilidades. O efeito perverso dessa lógica ideológica é responsabilizar o/a próprio/a trabalhador/a pelo desemprego ou pelas condições precárias de sua ocupação (FRIGOTTO, 2011).

Dermeval Saviani (2008) complementa que, na conjuntura educacional marcada por lógicas neoliberais, o/a trabalhador/a do campo da educação é cobrado/a por eficiência

e produtividade, mas perde a estrutura e o apoio institucional. Ocorre a expansão das atribuições docentes, que acabam por ultrapassar o âmbito da sala de aula. O/A docente torna-se também responsável pela gestão escolar, pelo relacionamento com a comunidade e pela resolução de problemas institucionais, ao mesmo tempo em que o Estado e as políticas públicas se retiram da garantia de condições adequadas de trabalho e formação.

Essas mudanças foram implementadas inicialmente no Chile, com o início da ditadura de Augusto Pinochet, nos anos 1970, e posteriormente nos governos de Margareth Thatcher, na Inglaterra, a partir de 1979, e de Ronald Reagan, nos EUA, a partir de 1980, expandindo-se logo para outras partes do mundo. No Brasil o neoliberalismo ganhou força principalmente a partir de 1994, na gestão de Fernando Henrique Cardoso, que iniciou uma reforma gerencial do Estado. A partir de leis que facilitaram a inserção da iniciativa privada e do terceiro setor na oferta de serviços sociais, promulgou-se a lei das OSs. Entendidas como “um modelo de organização pública não estatal destinada a absorver atividades publicizáveis mediante qualificação específica” (BRASIL, 1998, p. 13), estabelecem-se numa parceria Estado-sociedade para o financiamento e a gestão dos serviços sociais, delegando essas funções ao terceiro setor (associações civis sem fins lucrativos e orientadas para o atendimento do interesse público), afastando do Estado a execução de políticas sociais (PERONI, 2009).

O primeiro projeto que envolveu OSs na educação ocorreu em 2003, durante o governo de Jarbas Vasconcelos e seu vice José Mendonça Filho, em Pernambuco. A estrutura organizacional seguiu os modelos das chamadas *charter schools* estadunidenses, criadas em 1994, com a onda neoliberal que atingiu o país. Conhecida como Ginásio Pernambucano, a experiência brasileira ocorreu quando se decidiu unir poder público com outras empresas privadas para realizar reformas estruturais e pedagógicas baseadas no modelo de gestão para resultados. Os/As alunos/as e professores/as que ocupavam o prédio do Ginásio Pernambucano foram transferidos/as para uma instalação provisória. Suas expectativas, porém, foram frustradas quando o governo anunciou que haveria processo seletivo para a escolha de docentes e discentes, e que a nova escola seria gerida por um convênio firmado entre o governo do estado e um instituto com representantes do empresariado brasileiro (SILVA, 2015).

Se a iniciativa serviu de inspiração para outras OSs que surgiram nos anos seguintes, foi a partir da crise econômica e política que assolou o Brasil em 2014 que essas organizações no campo da educação passaram a ganhar força. O que poderia ser interpretado como mais uma das crises do sistema capitalista (JUNQUEIRA, 2022) foi capitalizado por neoconservadores/as, a partir de um viés culpabilizando uma suposta ineficiência do Estado para lidar com os limites da escola pública.

Segundo Iana Lima e Álvaro Hypolito (2019), o neoconservadorismo pode ser compreendido como um movimento político e ideológico que articula valores culturais conservadores, interesses econômicos neoliberais e princípios religiosos tradicionais. No

campo da educação, em especial no Brasil, o avanço do neoconservadorismo se manifestou por meio da atuação de grupos religiosos no parlamento, do crescimento de projetos de lei que atacam a liberdade pedagógica e da forte influência de ideais morais conservadores na definição de políticas públicas, como o Plano Nacional de Educação – PNE e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Sob essas bandeiras, as OSs no campo da educação ganharam fôlego enquanto projeto político para resolver também uma suposta doutrinação feita por professores/as – ditos/as extremistas de esquerda, que comprometeriam a qualidade da educação – ao mesmo tempo que reforçavam ideais neoliberais de Estado mínimo e racionalidade individualista.

Apesar de seu avanço, as evidências analisadas em países pioneiros nesse modelo não indicaram melhorias nos padrões de qualidade da gestão educacional (JEYNES, 2012; BENSON, 2022). Um metaestudo realizado por William Jeynes (2012), a partir de 90 trabalhos revisados na literatura, constatou que o desempenho acadêmico de estudantes das *charter schools* não foi melhor do que o de estudantes das escolas públicas. Já a investigação de Gary Miron e Brook Applegate (2009) sobre a realidade de 16 estados nos EUA identificou que, enquanto 46% das escolas geridas nos modelos de OSs não apresentaram resultados diferentes, 37% indicaram performances inferiores quando comparadas às escolas públicas. Andrew Benson (2022) conclui que, apesar do prestígio e do suporte que as organizações sociais na educação possuem, principalmente no cenário dos EUA, é paradoxal que, após trinta anos de sua implantação, pouco se questionem os baixos desempenhos de estudantes oriundos/as dessas escolas.

Outro aspecto limitante registrado na literatura internacional é a dimensão do trabalho docente nessas instituições. O estudo de Debbi Harris (2006) com 723 professores/as das escolas tradicionais e 468 das *charter schools* de Michigan (EUA), no período de 1999-2000, registrou que a média salarial era 15 mil dólares inferior à dos/das docentes da rede pública tradicional. As investigações de Brent Edwards e Stephanie Hall (2018), e de Pedro Pineda, Diego Morales e Jorge Celis (2022), na Colômbia, constataram que as OSs na educação usam a flexibilidade que lhes é concedida em relação ao emprego para oferecer salários significativamente mais baixos, apesar de os/as professores/as trabalharem 12 horas por semana a mais do que seus/suas homólogos/as das escolas públicas. A pesquisa de Marytza Gawlik (2007), em quatro *charter schools* do estado da Califórnia (EUA), constatou que os/as professores possuíam menos autonomia docente do que seus pares nas tradicionais escolas públicas. Christine Roch e Na Sai (2017), ao realizarem uma pesquisa com 38.240 professores/as, constataram que o nível de satisfação dos/das docentes de escolas *charter* nos EUA era menor do que o de docentes das escolas públicas tradicionais. Tais resultados indicam possíveis formas de precarização do trabalho nessas modalidades de terceirização da educação.

Metodologia

No intuito de investigar o trabalho docente nas instituições de ensino geridas por organizações sociais realizou-se um levantamento de dados a partir da produção do conhecimento na literatura brasileira. Recorreu-se a uma revisão integrativa, atendendo às seis fases propostas por Souza, Silva e Carvalho (2010). A justificativa do método ocorre, segundo as autoras, por ser um instrumento metodológico que permite a síntese do conhecimento ao identificar, analisar e sintetizar resultados de pesquisas diversas sobre um determinado assunto.

A coleta de dados teve duas etapas: a primeira, fruto de uma dissertação de mestrado concluída, realizou o levantamento na literatura entre os meses de maio de 2021 e dezembro de 2022. Foram levantados os trabalhos publicados respeitando o recorte temporal de 1998 (marco da aprovação das primeiras leis das OSs no Brasil) até o ano de 2022. A segunda fase da pesquisa, realizada entre os dias 1º e 16 de agosto de 2024, consistiu em atualizar os dados da literatura. Nas duas etapas foram considerados textos de dissertações, teses e artigos publicados em periódicos indexados no Qualis da Capes, quadriênio 2020-2024. Optou-se pela escolha de buscadores no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, no Portal SciELO, bem como no Google Acadêmico.

O termo buscado no Portal SciELO foi *organizações sociais* e o filtro ativo foi o de *coleções*, com a opção marcada *Brasil*. O site retornou 94 resultados, a maioria deles relacionada a organizações sociais na saúde. Registraram-se apenas cinco textos que debatiam a atuação das OSs na educação. No Catálogo de Teses e Dissertações da Capes utilizou-se também o termo *organizações sociais* e o retorno foi de 1.245 resultados. Desses, foram selecionadas 13 teses e dissertações abordando a atuação das OSs na educação como foco principal da pesquisa. Em vista do baixo número de trabalhos encontrados optou-se por recorrer ao Google Acadêmico, ampliando os marcadores de investigação para *organizações sociais, educação, escola e publicização*. Nessa etapa foram selecionados 37 textos acadêmicos, entre teses, dissertações e artigos. Após sua leitura e fichamento, observou-se que a maioria, apesar de tratar das OSs na educação, não explorava as temáticas das relações de trabalho e condições de trabalho em suas análises. Nesse sentido, ao final da triagem foram selecionados 16 estudos (Quadro 1), que dissertavam sobre as experiências do trabalho docente nas OSs no Brasil.

Por meio de uma pesquisa de natureza qualitativa, os dados foram tratados por análise temática de conteúdo. Buscou-se, a partir das três etapas propostas por Campos (2004), encontrar os fatos e indícios do trabalho docente a partir da adoção do modelo das organizações sociais. Observou-se, assim, que os trabalhos selecionados revelavam indícios de precarização nas relações e condições do trabalho docente. A partir dos elementos que emergiram dos resultados, foram criadas sete categorias (Quadro 1), que direcionaram os principais achados da investigação: 1 – flexibilização no contrato de

trabalho e perda de estabilidade; 2 – desmonte sindical; 3 – baixos salários; 4 – intensificação da política de responsabilização dos/das docentes pelos resultados alcançados; 5 – diminuição da autonomia docente; 6 – entrave à gestão democrática; 7 – acúmulo de atribuições e ampliação da carga horária de trabalho.

Quadro 1: Síntese das unidades temáticas do trabalho docente nas OSs do Brasil

CATEGORIAS	AUTORES
Flexibilização no contrato de trabalho e perda de estabilidade	Barros (2020)
	Braga (2013)
	Estormovski (2017)
	Souza e Flores (2017)
	Nazareth (2019)
	Silva (2020)
Vulnerabilidade salarial	Silva e Tripodi (2021)
	Barros (2020)
	Souza e Flores (2017)
Desmonte sindical	Faria (2019)
	Mundim e Silva (2019)
	Nazareth (2019)
	Pinheiro e Guimarães (2018)
	Sardinha (2013)
Intensificação da política de responsabilização dos docentes pelos resultados alcançados	Souza e Flores (2018)
	Barros (2020)
	Braga (2013)
	Nazareth (2019)
Acúmulo de atribuições e ampliação da carga horária de trabalho	Silva (2015)
	Braga (2013)
	Oliveira (2018)
	Sardinha (2013)
Diminuição da autonomia docente	Silva (2015)
	Araújo, Lima e Junior (2020)
	Braga (2013)
	Nazareth (2019)
	Sardinha (2013)
	Silva (2015)

CATEGORIAS	AUTORES
Entrave à gestão democrática	Estormovski (2017) Nazareth (2019) Oliveira (2018) Sardinha (2013) Silva (2015)

Fonte: Elaborado pelas autoras e o autor, 2024.

Resultados

Neste item são apresentados os resultados da pesquisa, considerando as categorias do Quadro 1.

Flexibilização no contrato de trabalho e perda de estabilidade

Uma das principais medidas que apontam o aumento da precarização do trabalho docente no ensino público pela adoção do modelo das OSs é a perda da estabilidade, tendo em vista que os projetos e/ou propostas aprovados indicavam que professores/as poderiam ser contratados/as diretamente pela organização social via CLT, dispensando o concurso público e a consequente estabilidade no serviço público.

Renata Barros (2020) e Henrique Nazareth (2019) abordam o assunto em suas pesquisas, colocando como tema central o projeto elaborado pelo governo de Goiás, que em 2017 firmou cinco contratos de gestão entre poder público e OSs para a gestão de escolas técnicas da rede pública. Constatou-se que a maioria dos/das funcionários/as era contratada via CLT, com poucos/as efetivos/as cedidos/as. Além da carência de estabilidade, ficavam sujeitos/as ao plano de cargos e salários e ao regulamento próprio de cada organização social, tornando as condições de trabalho docente vulneráveis aos interesses dessas instituições (SILVA & TRIPODI, 2021).

Fábio Souza e Maria Flores (2017), em artigo que abordou o processo de publicação das escolas do estado de Goiás, analisaram o aviso de chamamento público da Seduce-GO, constatando que a contratação de professores/as via CLT se caracterizava por tempo indeterminado e mantinha apenas 30% do quadro docente composto por servidores/as efetivos/as. Isso feria princípios constitucionais, além de diminuir a frequência na realização de concursos públicos para provimento de cargos no ensino público.

A pesquisa de Simone Braga (2013) sobre as OSs em Pernambuco fez uma análise documental do programa. A autora constatou que, apesar de os/as professores/as contratados/as serem da própria rede estadual, a adoção de critérios de seleção e remoção era

prerrogativa do parceiro privado. Existia, inclusive, a possibilidade de contratação de gestores/as entre educadores/as aposentados/as e profissionais de fora da rede pública escolar. Braga concluiu que os/as profissionais da educação ficavam vulneráveis às demandas do parceiro privado, o que intensificava a precarização do trabalho docente.

Ariane Silva (2020), ao realizar uma pesquisa nos marcos legais que tratam das OSs nos estados nordestinos, constatou que a cessão de servidores/as públicos/as para atuar em uma organização social estava presente em todas as leis, com exceção do estado do Ceará. A autora apontou que os/as servidores/as podiam optar por fazer parte da OS, porém deviam seguir acordos e normas definidos no contrato de gestão. Ademais, bônus, vantagens e gratificações oferecidas pelas OSs não podiam ser incorporados, o que indicava possíveis perdas nas possibilidades de previdência social.

Semelhanças foram registradas no artigo de Renata Estormovski (2017), que analisou um projeto de lei de 2016 no Rio Grande do Sul. O PL permitia que funcionários/as fossem cedidos/as para as OSs com ônus para o estado, porém, as vantagens advindas das funções ocupadas por servidores/as efetivos/as não poderiam ser incorporadas em seus vencimentos (RIO GRANDE DO SUL, 2016). Isso, segundo a autora, resume os ideais impostos por meio da propriedade pública não estatal e também do quase-mercado.

Vulnerabilidade salarial e desmonte sindical

A baixa remuneração e a falta de garantias do pagamento do piso salarial também são, segundo os/as pesquisadores/as, condições de trabalho docente relacionadas à adoção do modelo das OSs nas escolas públicas e que, consequentemente, levam ao aumento da precarização do trabalho.

Barros (2020), em pesquisa realizada entre 2017 e 2018, afirma que a remuneração dos/das docentes atuantes nas OSs e que faziam a gestão das escolas técnicas da rede estadual de Goiás era menor em comparação com os/as das redes federais, geridas diretamente pelo poder público. Souza e Flores (2017) complementam que não havia previsão de valorização salarial na proposta das OSs, uma vez que 100% da verba do Fundeb já estava destinada à folha salarial. Para que houvesse um aumento, o Estado teria que alocar verbas adicionais para as OSs, o que se configura como um limitador, considerando o teto de gastos previsto na Lei de Responsabilidade Fiscal. Deyner Faria (2019), em análise da proposta do Ginásio Pernambucano, ressalta que a exigência de um regime de dedicação exclusiva era outro aspecto negativo à remuneração dos/das profissionais da educação (PERNAMBUCO, 2004). Em vista dos baixos salários recebidos, inclusive nas propostas das OSs, muitos/as docentes acabavam trabalhando em mais de uma rede escolar para complementar os salários. Isso refletia negativamente em sua remuneração, caso as projeções de planos de carreira fossem negativas.

Outro ponto crítico encontrado na literatura é o risco de desmonte sindical, dificultando, a mobilização da categoria na busca por melhores condições de trabalho. Segundo Nazareth (2019), os salários e as regras de contratação estão diretamente relacionados ao poder de mobilização da categoria por meio de acordos sindicais. Portanto, a contratação via CLT em detrimento dos/das funcionários/as concursados/as pode ser uma forma de desmobilizar docentes em busca de melhores condições de trabalho. Souza e Flores (2018) complementam que essa modalidade de vínculo dificulta a realização de concursos públicos e tende a enfraquecer a mobilização sindical, uma vez que trabalhadores/as celetistas podem evitar a filiação a sindicatos ou a participação em greves por receio de demissão, risco que não atinge servidores/as concursados/as com a mesma intensidade.

A questão do desmonte sindical também é abordada por Rafaela Sardinha (2013), que analisa documentos relativos à experiência pernambucana. A autora encontrou uma afirmação de proponentes das OSs apontando que professores/as sindicalizados/as fariam greves e protestos, não estariam abertos/as a posições dissidentes e seriam avessos/as a inovações. Tal entendimento reforça uma possível orientação, por parte da gestão escolar, para a priorização da contratação de funcionários/as não vinculados/as a organizações sindicais. A pesquisadora também menciona a contratação de profissionais com ‘notório saber’, mas sem formação em licenciatura, como uma possível estratégia para enfraquecer a luta sindical. Tal prática pode instaurar um processo de caráter demagógico, vinculado à suposta autonomia das escolas para selecionar, contratar e demitir professores/as, o que na realidade funcionaria como um mecanismo inibidor de greves.

Em consonância, Veralúcia Pinheiro, Ged Guimarães (2018), Maria Mundim e Luelí Silva (2019) resgataram falas do governador de Goiás defendendo as OSs como forma de lidar com os “malefícios do sindicalismo” e da “estabilidade no serviço público” (MUNDIM & SILVA, 2019, p. 112), em evento com líderes empresariais na Bahia, no dia 17 de novembro de 2015. Segundo as autoras, as OSs poderiam servir, enquanto formato organizacional, para desmobilizar a luta sindical de professores/as por melhores condições de trabalho.

Responsabilização docente, acúmulo de atribuições e intensificação do trabalho

Barros (2020) destaca que a tendência dos modelos das OSs no Brasil é a de oferta de bonificações condicionadas ao alcance de metas e ao bom desempenho de funcionários/as. O fundamento dessa concepção está na ideia de que o baixo rendimento de alunos/as em avaliações externas estaria diretamente relacionado à falta de incentivo no serviço público, por se tratar de um emprego estável, e ao suposto baixo desempenho dos/das docentes (NAZARETH, 2019). Segundo análise de Braga (2013) nos documentos do programa de Pernambuco, o discurso sustentava que uma das vantagens do sistema avaliativo era tirar o/a professor/a da sua ‘zona de conforto’. Ao atrelar o desempenho à definição de indicadores de resultados e ao estabelecimento de dispositivos de avaliação, o

modelo de gestão das OSs institui uma política de responsabilização do/da servidor/a público/a, atribuindo-lhe a principal responsabilidade pelos resultados alcançados.

Na pesquisa de Silva (2015) e Braga (2013) sobre a experiência de Pernambuco, constatou-se que a remuneração era composta por três partes, associadas a um sistema de avaliação: o salário-base, uma gratificação de 125% sobre o salário-base por localização especial e uma gratificação de produtividade. Por meio dessa política, os/as docentes eram submetidos/as a intensas pressões, inclusive por parte de colegas de trabalho, para não se ausentarem, mesmo em casos de doença, sob o risco de perderem o bônus. Essa dinâmica gerava forte competitividade entre profissionais da educação (SILVA, 2015). Braga (2013) complementa que o desempenho negativo acarretava sanções para professores/as e gestores/as, como, por exemplo, o desligamento do programa. Tendo em vista que o/a professor/a era responsabilizado/a pelos resultados dos seus/suas alunos/as, exigia-se dedicação exclusiva, ao ponto de não ser permitida a solicitação de licença nos três primeiros anos.

Em consonância com essa política, o acúmulo de funções e a ampliação da carga horária de trabalho tornaram-se consequências para os/as docentes das escolas geridas pelas OSs. A pesquisa realizada por Emanuel Silva (2015) identificou que os/as professores/as selecionados/as executavam atividades relacionadas à formação e ao treinamento de outros/as profissionais, bem como à produção de material didático. Ademais, quem não se adaptava à nova rotina, mais rígida, era substituído/a. Além do acúmulo de atribuições, os/as docentes eram obrigados a aderir à plena disponibilidade para uma jornada ampliada, sem que fosse especificada a carga horária, conforme relato da diretora do Sindicato dos Representantes dos Trabalhadores da Educação de Pernambuco:

Você recebe uma gratificação que diferencia o seu salário dos demais; para uma categoria que tem salários aviltantes, isso se torna uma coisa sedutora, atraente. Eles vão para lá e descobrem que nessas escolas lhes é tirado até a última gota do seu sangue. As exigências não são poucas. Tem causado adoecimento dos trabalhadores. E tem até dificuldade na apresentação de atestado médico. Ninguém adoece por opção. A gente tem denúncia de dificuldade de apresentação de atestado médico (SILVA, 2015, p. 117-118).

Ao analisar documentos do projeto, Sardinha afirma que os/as docentes, além de trabalharem mais, estavam sobrecarregados/as de atribuições, o que evidencia a exploração da mão de obra por meio da expropriação do tempo e da imposição de uma carga de trabalho ampliada.

Diminuição da autonomia docente e entrave à gestão democrática

O modelo gerencialista presente nas OSs indica o uso constante de ferramentas tecnológicas, como planilhas, formulários, planejamento estratégico e planos de ação na rotina pedagógica (SILVA, 2015). Contudo, conforme constatou Sardinha (2013) ao analisar

documentos da Associação Pró Ensino de Excelência de Pernambuco – Procentro (PERNAMBUCO, 2004), o conjunto desses instrumentos objetiva ampliar o controle sobre a categoria docente. Em sua pesquisa, a autora registrou que, na visão dos/das idealizadores/as do projeto, os/as docentes só realizariam um bom trabalho se fossem avaliados/as constantemente e por um órgão externo.

Em consonância, Braga (2013) – que também analisou os documentos relacionados à experiência pernambucana do Procentro – destaca a criação de guias de aprendizagem que integravam o processo de avaliação de professores/as. Tais documentos e seus respectivos indicadores foram elaborados de forma unilateral, sem consulta à categoria docente. Observou-se, ainda, que até mesmo as aulas eram previamente elaboradas por meio de um instrumento denominado *Guia de Aprendizagem*, que explicitava o conteúdo a ser ensinado pelo/a docente.

No estado da Paraíba, cenário em que todas as escolas da rede estadual tiveram sua gestão administrativa entregue a duas OSs, Ana Araújo, Felipe Lima e Luiz Junior (2020) identificaram que os/as trabalhadores/as passaram a se submeter a uma fiscalização mais rigorosa e a um controle mais intenso, estando, portanto, sujeitos/as à intensificação da exploração de sua força de trabalho. Destaca-se também a ausência de autonomia pedagógica no programa elaborado no contexto das OSs no estado de Goiás (GOIÁS, 2015). Constatou-se que a autonomia pedagógica ficou restrita à Seduce-GO, que era responsável pela formulação das políticas pedagógicas da rede (NAZARETH, 2019).

Já Fernanda Oliveira (2018) constatou que os planos pedagógicos e administrativos eram elaborados sem a participação da comunidade escolar, prática que contraria os princípios da gestão democrática previstos na Constituição Federal, no artigo 206, inciso VI (BRASIL, 1988); na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, artigo 3º, inciso VIII; e no artigo 14 da LDB (BRASIL, 1996), os quais tratam da participação dos/das profissionais da educação na elaboração do Projeto Político-Pedagógico e da participação da comunidade escolar nos conselhos.

Nesse mesmo sentido, Emanuel Silva (2015) constatou que na experiência do Procentro em Pernambuco, os/as gestores/as das escolas de referência foram escolhidos/as sem a participação de professores/as, estudantes, familiares e demais funcionários/as da escola, uma vez que o governo ignorou a comissão paritária que elaborava uma proposta de eleições diretas e impôs um decreto, resultando na nomeação de diretores/as sem vínculo com a comunidade, e que, possivelmente, não se viam comprometidos/as com ela, mas com quem os/as indicou.

No que se refere à experiência de Goiás, Nazareth destacou que a OS instituiu um/uma novo/a ator/atriz social no quadro de funcionários/as da escola: o/a diretor/a administrativo/a. O discurso utilizado para tanto apontava que diretores/as “não teriam mais que se preocupar se os canos estavam vazando, se a infiltração da parede iria estragar um computador, se a descarga da privada está funcionando” (NAZARETH, 2019, p. 56).

No entanto, a criação do cargo de diretor/a administrativo/a, não eleito/a, gerava um sombreamento das formas tradicionais de direção escolar, que eram legitimadas pela comunidade.

Por fim, merece destaque a análise de Estormovski (2017) sobre o projeto de lei de 2016 no Rio Grande do Sul. Observou-se, no PL 44/2016, que a gestão dos recursos financeiros, antes de responsabilidade da escola, passaria então a ser realizada por uma entidade externa (RIO GRANDE DO SUL, 2016). Isso atenta contra os ideais democráticos, uma vez que as decisões sobre as prioridades de investimento, que deveriam ser discutidas com a comunidade escolar e os órgãos deliberativos na gestão democrática, passaram a ser delegadas à entidade externa. Além disso, como a proposta não exigia que a entidade tivesse envolvimento com o grupo, a diversidade da comunidade foi desconsiderada.

Portanto, se uma parte importante da gestão de uma escola passa a ser realizada por uma entidade que não faz parte do seu cotidiano e não conhece a diversidade da instituição, muito menos seus anseios, preocupações e sonhos, as peculiaridades da comunidade são menosprezadas, ao contrário do que a gestão democrática busca em sua construção (ESTORMOVSKI, 2017).

Discussão dos resultados

A partir da descrição das sete categorias geradas a posteriori, observou-se que a flexibilização do contrato de trabalho foi o tema que apareceu de forma mais recorrente nas investigações, explicitando diretamente as mudanças nas relações de trabalho por meio da alteração no tipo de vínculo empregatício, que passou a ser regido pela CLT, dispensando o concurso público e, conseqüentemente, acarretando a perda da estabilidade. Pesquisadores/as constataram, ainda, que o modelo das OSs não contempla a valorização salarial em seus projetos, tampouco garante o pagamento do piso ou prevê um plano de carreira. Esses dados estão em consonância com as investigações de Harris (2006), Edwards, Hall (2018), Pineda, Morales e Celis (2022), realizadas nos EUA e na Colômbia, indicando que, após a adesão às *charter schools*, a flexibilidade em relação ao emprego implicou na oferta de salários significativamente mais baixos.

O enfraquecimento dos sindicatos e da mobilização docente também foi consequência da flexibilização da contratação de professores/as via CLT. Os/As pesquisadores/as apontaram que a preferência por funcionários/as celetistas em detrimento de funcionários/as concursados/as constitui uma estratégia que tende a desmobilizar docentes. Esse modelo de gestão segue, portanto, a tendência neoliberal que transformou o mundo do trabalho, aprofundando, radicalizando e complexificando a fragmentação da classe trabalhadora, além de enfraquecer ainda mais o sindicalismo no Brasil.

Para suprir as demandas por melhores remunerações, alguns projetos utilizam a bonificação por alcance de metas e por desempenho. Na prática, essa bonificação não configura uma política de valorização salarial, pois é variável conforme os resultados alcançados, não sendo incorporada aos salários para fins de aposentadoria, por exemplo.

Ao mesmo tempo em que os/as professores/as são altamente responsabilizados/as pelos resultados obtidos pelas escolas em avaliações externas, destaca-se a existência de um sistema rígido de controles gerenciais, baseado em indicadores de desempenho de estudantes e professores/as. Somam-se a isso planos de ação com diretrizes para o trabalho docente, treinamentos para adequação à filosofia da instituição e constantes avaliações do trabalho.

O acúmulo de atribuições e o aumento da carga horária são apontados por pesquisadores/as como elementos relacionados à responsabilização. Os/As professores/as que trabalhavam em tempo integral realizavam serviços relacionados à formação e ao treinamento de outros/as profissionais, bem como à produção de material didático. Ocorreu também o aumento da carga horária para 40 horas semanais, com exigência de dedicação exclusiva e disponibilidade para jornada ampliada, algo também registrado por Edwards, Hall (2018), Pineda, Morales e Celis (2022) na Colômbia, após a adoção das OSs.

As pesquisas mostram, portanto, que o modelo das OSs tem representado uma diminuição da autonomia docente, com maior controle dos processos pedagógicos e a submissão dessas escolas aos interesses de agentes externos/as. Esse fenômeno se assemelha aos dados empíricos de Gawlik (2007) sobre as *charter schools* dos EUA, pois os/as docentes dessas instituições também apresentaram menos autonomia após a terceirização. Ademais, ainda que as OSs precisem apresentar um projeto pedagógico durante o processo de concorrência nos chamamentos públicos, esse projeto tem sido elaborado sem a participação e sem diálogo com a comunidade escolar. Esses são dois pontos abordados por pesquisadores/as como entraves à gestão democrática e também como fatores que podem contribuir para a precarização das condições de trabalho, pois criam uma atmosfera autoritária, de conflitos e tensões, em que as decisões são tomadas de forma verticalizada.

Por fim, embora a literatura nacional não tenha desenvolvido estudos específicos sobre o nível de satisfação docente nesse contexto, não seria surpreendente se eventuais resultados indicassem níveis de insatisfação semelhantes aos constatados por Roch e Sai (2017) nos EUA, diante da precarização do trabalho docente promovida por essas modalidades organizacionais.

Considerações finais

Observa-se nos trabalhos analisados a existência de tendências vinculadas à precarização do trabalho docente no modelo de gestão por organizações sociais. Os baixos salários e as jornadas exaustivas já eram uma realidade enfrentada pelos/as professores/as antes dos anos 1990, contudo, com o avanço das OSs, sustentadas no Brasil por setores da direita, esse cenário se intensificou.

Isso permite concluir que o modelo adotado confirma o que Giovanni Alves e Francisco Corsi (2002) definem como a tendência neoliberal que tem transformado o mundo do trabalho, aprofundando e complexificando a fragmentação da classe trabalhadora e instaurando uma crise no sindicalismo brasileiro. Apesar do aumento progressivo no número de propostas envolvendo OSs na educação, o que representa uma preocupação efetiva para as categorias docentes, é importante ressaltar também as formas de resistência.

Destaca-se que grande parte desses projetos não teve continuidade e foi encerrada ainda na fase inicial de implantação. Em Goiás, por exemplo, o projeto que abriu as portas para o neoconservadorismo foi recebido com grande resistência por parte de alunos/as e professores/as. O Ministério Público apresentou diversas denúncias de irregularidades e inconstitucionalidades relacionadas ao processo de chamamento público das OSs, o que desencadeou uma onda de manifestações e ocupações de escolas públicas no estado (MP-GO, 2016). Com a atuação dos movimentos sociais e do Ministério Público, todos os processos de chamamento público relacionados ao projeto do estado de Goiás foram vetados (ROSA, 2017). Um fato recente na luta de trabalhadores e trabalhadoras foi o bloqueio de um projeto de lei aprovado no município de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2018). Após um movimento de resistência que durou cinco anos, liderado por profissionais da educação, a proposta de contratar professores/as terceirizados/as sem acesso aos benefícios do serviço público não foi implementada (GEREMIAS, 2023).

De um lado, o avanço das ondas neoconservadoras no Brasil correspondeu a reações de grupos historicamente privilegiados, que viram parte de suas prerrogativas sendo ameaçada, especialmente com o aumento da distribuição de renda nos primeiros anos dos governos petistas. De outro lado, vive-se, histórica e dialeticamente, um momento oportuno para que os movimentos progressistas se reestruturem e ressurgam como contrapontos aos atuais retrocessos que afligem a maioria da população brasileira, que necessita de docentes com consciência de classe, em condições dignas de trabalho, para lutar por uma escola pública, socialmente referenciada, gratuita e verdadeiramente democrática.

Recebido em: 20/08/2024; Aprovado em: 18/06/2025.

Referências

- ALVES, Giovanni & CORSI, Francisco Luiz. Dossiê “Globalização”. *Revista de Sociologia e Política*, n. 19, 2002.
- APP SINDICATO. *Não são 200, “parceiro da escola” autoriza privatizar praticamente todas as escolas da rede estadual do Paraná*, 2024. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/nao-sao-200-parceiro-da-escola-autoriza-privatizar-praticamente-todas-as-escolas-da-rede-estadual-do-parana/>. Acesso em: 15 ago. 2024.
- ARAÚJO, Ana.; LIMA, Felipe & JUNIOR, Luiz. A gestão da rede estadual de ensino da Paraíba por organizações sociais: tensões e desafios. *Roteiro*, Joaçaba, v.45, e23370, 2020.
- BARROS, Renata. *A gestão da educação pública pelo terceiro setor: um diagnóstico da experiência da participação de organizações sociais na política pública de educação profissional em Goiás*. Dissertação (Mestrado em Direito e Políticas Públicas) – Programa de Pós-Graduação em Direito e Políticas Públicas – PPGDP, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2020.
- BENSON, Andrew. The paradox of charter schools: how charters get support despite poor performance. *Western Educational Researcher*, v.34, n.1, p.92-112, 2022.
- BORGES, Stella. Governo do Paraná pede prisão de presidente do sindicato de professores. *Uol Política*, 2024. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2024/06/05/governo-do-pr-pede-prisao-de-presidente-do-sindicato-de-professores.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 15 ago. 2024.
- BRAGA, Simone. *O Público e o privado na gestão da escola pública brasileira: um estudo sobre o Programa “Excelência em Gestão Educacional” da Fundação Itaú Social*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, 1988.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, 1996.
- BRASIL. *Lei nº 9.637, de 15 de maio de 1998*. Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, 1998.
- CAMPOS, Claudinei. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. *Revista Brasileira de Enfermagem*, v. 57, p. 611-614, 2004.
- DARDOT, Pierre & LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.
- EDWARDS, Brent & HALL, Stephanie. Neglected Issues: How Charter Schools Manage Teachers and Acquire Resources. *Teachers College Record*, v. 120, n.10, p.1-40, 2018.
- ESTORMOVSKI, Renata. A expansão das parcerias público-privadas na educação: proposições na rede estadual do Rio Grande do Sul. *Mosaico*, v. 16, n. 1, 2017.
- FARIA, Deyner. *Parcerias público-privadas em educação: as organizações sociais e a gestão das escolas públicas na educação básica*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2019.
- FLORIANÓPOLIS. *Projeto de Lei nº 17.484, de 6 de abril de 2018*. Institui o Programa Creche e Saúde Já no âmbito do município de Florianópolis e dá outras providências. Florianópolis, SC: Prefeitura Municipal, 2018.

- FRIGOTTO, Gaudêncio. O fim da sociedade do trabalho e a não centralidade do trabalho na vida humana. In: FRIGOTTO, Gaudêncio: *Educação e crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 2011, 6 ed. p. 91-134.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (Orgs.). *Ensino Médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005, p. 57-82.
- GAWLIK, Marytza. Beyond the charter schoolhouse door: Teacher-perceived autonomy. *Education and Urban Society*, v.39, n.4, p.524-53, 2007.
- GEREMIAS, Eduardo. *As organizações sociais na educação infantil em Florianópolis/SC (2018-2022): luta de classes e resistência à privatização*. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2023.
- GOIÁS. *Despacho nº 596 de 2015*. PROCESSO Nº 201500006020341, quanto à transferência da gestão de unidades escolares da rede pública estadual a organizações sociais de educação, por meio da celebração de contratos de gestão – art. 6º, parágrafo único, da Lei estadual nº 15.503/05. Goiânia, GO: Secretaria de Estado da Casa Civil, 2015.
- HARRIS, Debbi. Lowering the Bar or Moving the Target: A wage decomposition of Michigan's Charter and traditional public-school teachers. *Educational Administration Quarterly*, v.42, n.3, p.424-460, 2006.
- INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA. *Relatório OSCIP e OS. Perfil da Organização Social e Organização da Sociedade Civil de Interesse Público em atividade no Brasil*. Brasília, DF/Rio de Janeiro: Ipea, 2020.
- JEYNES, William. A meta-analysis on the effects and contributions of public, public charter and religious schools on student outcomes. *Peabody Journal of Education*, v.87, p.305-335, 2012.
- JÚNIOR, Álvaro. Globalização. In: CASTRO, Carmem Lúcia Freitas; GONTIJO, Cynthia Rúbia Braga & AMABILE, Antônio Eduardo Noronha (Orgs.). *Dicionário de Políticas Públicas*. Barbacena: EdUEMG, 2012.
- JUNQUEIRA, Bruna. Desobedecer para transformar: trabalho docente feminista em tempos de conservadorismo. *Revista Retratos da Escola*, v.16, n.36, p.853-872, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1655>. Acesso em: 15 ago. 2024.
- LIMA, Iana & HYPOLITO, Álvaro. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. *Educação e Pesquisa*, n. 45, p. e190901, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/ep/a/DYxJyKYs6XjMBJSrD6fwbJx/?lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2024.
- MARIN, Alda. Precarização do trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancela; VIEIRA, Livia Fraga. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.
- MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE GOIÁS (MP-GO). *Recomendação sobre a suspensão do edital 001/2016*. Goiânia, GO: MP-GO, 2016.
- MIRON, Gary & APPLGATE, Brooks. *Review of Multiple Choice: Charter School Performance in 15 States*. Education and the Public Interest Center, 2009.
- MUNDIM, Maria & SILVA, Luelí. Gerencialismo estatal e a relação público-privada na educação em Goiás. *Práxis Educacional*, v. 15, n. 31, p. 102-122, 2019.
- NAZARETH, Henrique. *Escolas charter e contratos de gestão na educação: um estudo do programa de contratos de gestão com organizações sociais na rede goiana de educação básica*. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2019.

OLIVEIRA, Dalila. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127–1144, out./dez. 2004.

OLIVEIRA, Dalila.; DUARTE, Adriana & VIEIRA, Livia. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

OLIVEIRA, Fernanda. *O professor na mídia goiana: representação identitária docente no contexto de implantação das organizações sociais na educação do Estado de Goiás*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Goiás. Anápolis, 2018.

PARANÁ. *Projeto de Lei n. 447, de 18 de junho de 2025*. Dispõe sobre a obrigatoriedade de estudo comparativo entre diferentes métodos construtivos de pavimentação urbana como condição para acesso a linhas de recursos estaduais. *Diário da Assembleia Legislativa do Paraná*, Curitiba, 2025.

PERNAMBUCO. *Lei n.º 12.588, de 21 de maio de 2004*. Cria a Unidade Técnica de Coordenação do Programa de Desenvolvimento de Centros de Ensino Experimental, e dá outras providências. (Revogada pelo art. 11 da Lei Complementar n.º 125, de 10 de julho de 2008.) Recife, PE: Governo do Estado de Pernambuco, 2004.

PERONI, Vera. As parcerias público/privadas na educação e as desigualdades sociais. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento educacional, administração da educação e políticas educacionais: justiça e desigualdades*, Curitiba, n. 7, p. 139-160, 2009.

PINEDA, Pedro.; MORALES, Diego & CELIS, Jorge. School choice, institutional environments and precarisation of teacher's working conditions in not-for-profit charter schools. *British Journal of Sociology of Education*, v. 43, n. 2, p. 237-259, 2022.

PINHEIRO, Veralúcia & GUIMARÃES, Ged. A educação na sociedade da mercadoria: militarização e terceirização das escolas públicas no Estado de Goiás. *Educação e Sociedade*, Naviraí, v. 5, n. 9, p. 253-268, 2018.

RIO GRANDE DO SUL. *Projeto de Lei n.º 44/2016*. Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais. Porto Alegre, RS: Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, 2016.

ROCH, Christine & SAI, Na. Charter school teacher job satisfaction. *Educational Policy*, v. 31, n. 7, p. 951-991, 2017.

ROSA, Cristina. Juíza acolhe pedido do MP e suspende edital de chamamento de OSS para assumir gestão de escolas. *Ministério Público do Estado de Goiás*, 2017. Disponível em: <https://www.mpgg.mp.br/portal/noticia/juiza-acolhe-pedido-do-mp-e-suspende-edital-de-chamamento-de-oss-para-assumir-gestao-de-escolas>. Acesso em: 18 ago. 2024.

SAMPAIO, Maria & MARIN, Alda. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203–1225, out./dez. 2004.

SARDINHA, Rafaela. *O Projeto Procento e as escolas charter: investigação de um modelo educacional defendido pela Fundação Itaú Social*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013.

SAVIANI, Dermeval. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Ariane. *Organizações sociais e educação: perfis e tendências em marcos legais nordestinos*. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto. Mariana, 2020.

SILVA, Ariane & TRIPODI, Zara. Organizações sociais e educação: perfis e tendências em marcos legais nordestinos. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 42, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/HxVX6dzZV3nj9zxxgj5Z8htD/>. Acesso em: 20 ago. 2024.

SILVA, Emanuel. *A parceria público-privada na gestão da escola pública em Pernambuco: de um programa experimental à consolidação de uma política pública de gestão para resultados*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2015.

SOUZA, Fábio & FLORES, Maria. Organização social de educação e seu financiamento: a nova panaceia para educação de Goiás? *Revista HISTEDBR On-line*, v. 18, n. 3, p. 798-825, 2018.

SOUZA, Fábio & FLORES, Maria. Uma análise sobre a implementação das Organizações Sociais nas escolas de Goiás: os recursos públicos em questão. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 11, n. 1, p. 217-229, 2017.

SOUZA, Marcela.; SILVA, Michelly & CARVALHO, Rachel. Revisão integrativa: o que é e como fazer. *Einstein*, v. 8, p. 102-106, 2010.

TALENTO, Biaggio. Goiás vai terceirizar a educação após experiência em saúde. *A Tarde*, 17 nov. 2015. Disponível em: <https://atarde.com.br/politica/goias-vai-terceirizar-a-educacao-apos-experiencia-na-saude-737185>. Acesso em: 18 ago. 2024.

Reflexos de um governo gerencialista: *a precarização do trabalho nos contratos temporários de servidores/as da educação em Minas Gerais*

Reflections of a managerialist government:
labor precarization in temporary contracts of education workers in Minas Gerais

Reflexiones de un gobierno gerencialista:
la precariedad del trabajo en los contratos temporales de los/as trabajadores de la educación en Minas Gerais

 **EDILAINE BRAGA***

Centro Universitário Unihorizontes, Belo Horizonte – MG, Brasil.

 **EDIRLENE BRAGA****

Centro Universitário Unihorizontes, Belo Horizonte – MG, Brasil.

 **FERNANDA VERSIANI*****

Centro Universitário Unihorizontes, Belo Horizonte – MG, Brasil.

 **JEFFERSON PEREIRA******

Centro Universitário Unihorizontes, Belo Horizonte – MG, Brasil.

* Mestra em Administração - Gestão da Inovação no Centro Universitário Unihorizontes. Analista de Educação Básica - Inspetora Escolar - Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. E-mail: <edilaineaparecidabraga@gmail.com>.

** Mestra em Administração - Gestão da Inovação no Centro Universitário Unihorizontes. Analista de Educação Básica - Inspetora Escolar - Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. E-mail: <edirbraga@yahoo.com.br>.

*** Doutora em Administração pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Professora titular do Mestrado em Administração do Centro Universitário Unihorizontes. Professora temporária de graduação e especialização da PUC Minas. Professora da Universidade de Itauna. Membro do projeto de pesquisa CNPq 2018 intitulado *Trabalhadores Imigrantes, Mulheres e LGBTs: desafios para as Relações de Trabalho Estudos em mercados de trabalho do Brasil, Argentina, México, EUA, Irlanda e Inglaterra*. E-mail: <nandaversiani@gmail.com>.

**** Doutor em Administração pelo Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração da Universidade Federal de Minas Gerais. Compõe o comitê científico da área de Gestão de pessoas e Relações de Trabalho – GPR da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração – ANPAD, triênio 2024-2026. Professor do programa de mestrado acadêmico em administração do Centro Universitário Unihorizontes. Professor da graduação em Administração do Fundação Dom Cabral. Líder do Núcleo de Estudos sobre Organizações, Pessoas e Sociedade – NEOPS. E-mail: <jeffersonrodrigues@live.com>.

RESUMO: Este estudo aborda a opinião de servidores/as sobre a precarização do trabalho no setor público educacional de Minas Gerais, com foco nas contratações temporárias e na ausência de direitos funcionais, reflexo da atuação governamental neoliberal que, num governo gerencialista, incorpora conceitos e práticas da iniciativa privada. A pesquisa identifica as percepções de 112 servidores/as da secretaria de educação mineira sobre sua situação funcional e perspectivas de futuro, por meio da aplicação de questionário com questões fechadas e abertas. Os resultados indicam que os/as participantes percebem fragilização das condições de trabalho, especialmente quanto a estabilidade e valorização profissional, apontando tensões entre a lógica gerencial e as expectativas da categoria. O estudo contribui para o debate acerca da flexibilização do trabalho no setor educacional público.

Palavras-chave: Neoliberalismo. Governo gerencialista. Precarização. Contratos temporários.

ABSTRACT: This study addresses the perspectives of workers regarding labor precarization within the public education sector in the state of Minas Gerais, focusing on temporary contracts and the absence of employment rights. This reflects a neoliberal governmental approach which, under a managerialist administration, incorporates concepts and practices from the private sector. The research examines the perceptions of 112 workers from the Minas Gerais State Secretariat of Education concerning their employment status and future prospects through the application of a questionnaire with both closed-ended and open-ended questions. The results indicate that the participants perceive a weakening of working conditions, particularly regarding stability and professional valorization, highlighting tensions between the managerial logic and the workers' expectations. This study contributes to the debate on labor flexibilization within the public education sector.

Keywords: Neoliberalism. Managerialist Government. Precarization. Temporary Contracts.

RESUMEN: Este estudio aborda la opinión de funcionarios/as públicos/as sobre la precariedad del trabajo en el sector público educativo de Minas Gerais, centrándose en la contratación temporal y la ausencia de

derechos funcionales, reflejando el desempeño gubernamental neoliberal que, en un gobierno gerencialista, incorpora conceptos y prácticas del sector privado. La investigación identifica las percepciones de 112 empleados/as del Departamento de Educación de Minas Gerais sobre su situación funcional y sus perspectivas de futuro, mediante la aplicación de un cuestionario con preguntas cerradas y abiertas. Los resultados indican que los/as participantes perciben un debilitamiento de las condiciones de trabajo, especialmente en lo que respecta a la estabilidad profesional y la valoración, y señalan tensiones entre la lógica de gestión y las expectativas de la categoría. El estudio contribuye al debate sobre la flexibilidad laboral en el sector de la educación pública.

Palabras clave: Neoliberalismo. Gobierno gerencialista. Precarización. Contratos temporales.

Introdução

Em Minas Gerais a lógica do neoliberalismo prevaleceu como política de governo nos últimos cinco anos. Sob o slogan *Governo Diferente, Estado Eficiente*, fortaleceram-se no setor público as práticas usualmente utilizadas por empresas privadas. Nessa administração pública gerencialista, “a financeirização da economia e da produção, a intensificação da reestruturação produtiva e do trabalho, os avanços tecnológicos, a globalização, a mundialização do capital e a ideologia gerencial” (OLIVEIRA *et al.*, 2022, p. 03) são alguns dos princípios de base (GOMES, 2009; TESSARINI JÚNIOR, SALTORATO & ROSA, 2023).

Reforçada pela homologação da Reforma Trabalhista – Lei nº 13.467 (2017), a flexibilização do trabalho se perpetua com força total no sistema educacional do estado, gerando instabilidade no sistema e insegurança de servidores/as públicos/as. Entretanto, não cabe apenas afirmar a existência da precarização decorrente dessas práticas. É preciso que esses debates alcancem a comunidade escolar, de modo a proporcionar mudanças significativas no contexto. E, para tal, ouvir a opinião de servidores/as inseridos/as nessa situação é primordial (ARAÚJO, DUTRA & JESUS, 2018; BARROS *et al.*, 2019).

Ora, na administração educacional do estado de Minas Gerais, o ingresso no serviço público por meio de contratos por tempo determinado continua sendo a principal forma de preenchimento do quadro de pessoal, sobretudo das escolas, como forma de atender às demandas emergenciais. Contrários ao que rege a Constituição Federal e outras normativas posteriores, os contratos por tempo determinado, além de serem prejudiciais ao desenvolvimento das instituições, pois diminuem os vínculos entre servidores/

as, podem levar também à precarização do trabalho pela isenção de seus direitos funcionais (BRASIL, 1988; BARROS *et al.*, 2019; SILVA, GOMES & MOTA, 2020; SILVA, 2022).

Cabe destacar que existe uma corrente que tende a apoiar as transformações observadas. O pensamento neoliberal, com forte ligação com o capitalismo, engloba não somente as instituições, mas toda a sociedade, que justifica suas incertezas com as ideias de maior liberdade de escolha, eficácia dos serviços, necessidade de redução de gastos, entre outras (SANTOS *et al.*, 2016; PAULA, PALASSI & ZANON, 2021). Nesse contexto, o debate acerca da ausência de direitos funcionais dos/das servidores/as contratados temporariamente em Minas Gerais torna-se urgente. A falta de vínculos empregatícios estáveis gera instabilidade e insegurança, afetando negativamente a dedicação e o comprometimento com o trabalho (FRANTZ & ALVES, 2021).

Assim, consciente de tais possibilidades, esta pesquisa abordou a precarização do trabalho docente no setor público educacional de Minas Gerais, enfatizando as contratações por tempo determinado e a ausência de direitos funcionais em um cenário governamental influenciado pelo discurso neoliberal. O objetivo da pesquisa é identificar a opinião dos/das servidores/as estaduais da Secretaria de Estado de Educação quanto à situação de precarização do trabalho decorrente das práticas gerencialistas de um governo neoliberal.

Sabe-se que a precariedade existente nos contratos temporários de servidores/as públicos/as é extensamente abordada no campo acadêmico, mas pouco se discute sobre a opinião dos/das servidores/as, que muitas das vezes se mostram favoráveis ao discurso gerencialista (GOMES, 2009; ARAÚJO, DUTRA & JESUS, 2018). Nesse aspecto, ampliar a voz das pessoas leva o debate a um novo patamar. Sob o foco social, esta pesquisa abrange um público específico, para quem urge refletir sobre sua inserção no serviço público. Certamente que qualquer implementação visando compreensão e transformação de práticas recai sobre a melhoria qualitativa dos serviços prestados e, se tratando de educação, é a base de desenvolvimento econômico de uma nação.

Referencial teórico

O neoliberalismo e o governo gerencialista em Minas Gerais

O projeto neoliberal foi oficialmente implantado no Brasil por volta dos anos 1990, mas se baseou em ideais presentes nos anos de 1970. É um reflexo da reorganização industrial e econômica presente em todo o mundo e que aqui se concretizou em propostas de reformas com vistas à modernização da economia brasileira, que a tornariam mais competitiva no mercado global (OLIVEIRA *et al.*, 2022; BECHI, FÁVERO & ALMEIDA, 2023).

Com o discurso da redução do papel do Estado para estimular o desenvolvimento econômico, o governo brasileiro passou a adotar medidas extremas, como a desestatização e a privatização de bens públicos, além da reforma administrativa. Objetivou-se promover a ‘despatrimonialização’ social do Brasil e modernizar a gestão pública com a adoção de uma lógica gerencialista e empresarial na administração. Segundo Adriana Pimentel e Rosana Rolim, seria função do Estado “reduzir ao máximo seus gastos com o social e intervir o mínimo possível na economia, garantido o livre fluxo do capital, sempre priorizando a estabilidade monetária” (PIMENTEL & ROLIM, 2016, p. 177).

A flexibilização do mercado de trabalho e a redução dos gastos públicos também foram priorizadas, resultando, ao contrário do que se preconizava, no sucateamento da máquina estatal e, conseqüentemente, no aumento da desigualdade e da insegurança social, na perda de direitos sociais e trabalhistas e na precarização do trabalho (GOMES, 2009; SANTOS *et al.*, 2016; BRESSER-PEREIRA, 2021; PAULA, PALASSI & ZANON, 2021).

Em Minas Gerais a lógica do neoliberalismo está presente no governo posterior a 2019. Os conceitos de eficiência e eficácia são projetados pelo governo, que utiliza os sistemas de avaliação como forma de controle e classificação. Outra característica do governo atual é ressaltada por Lara Cristina Rodrigues (2023), qual seja, as decisões são tomadas por órgãos dirigentes, minimizando o diálogo e favorecendo tomadas de decisão unilaterais e autoritárias, num modelo chamado *top-down* (GOMES, 2009).

No que tange à flexibilização das relações de trabalho, perpetua-se cada vez mais a precarização dos vínculos trabalhistas dos/das servidores/as públicos, destacando-se aqui o setor educacional. Na contramão da Constituição da República Federativa do Brasil, artigo 206, inciso V, que determina que “o ensino nas redes públicas deverá ser ministrado com base na valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos” (BRASIL, 1988), os cargos que integram as escolas de Minas Gerais são preenchidos, sobretudo, por servidores/as contratados/os ou convocados/as (FERREIRA, 2017; SILVA, GOMES & MOTTA, 2020; SILVA, 2022).

Vale destacar que, de acordo com sinopse estatística da educação básica de 2018 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, enquanto 1.214.210 docentes possuem vínculo empregatício “concursado/efetivo/estável”, outros 611.437 estão em situação precária; e desse total, grande parte segue no modelo de contratação temporária adotado pelo estado de Minas Gerais (SILVA; GOMES & MOTTA, 2020). De acordo com Amanda Silva, Thayse Gomes e Vânia Motta, praticamente 1/3 dos/das docentes atuantes no serviço público brasileiro atuam sem nenhuma estabilidade, valorização ou garantia quanto ao seu futuro profissional.

Em Minas Gerais, conforme pesquisas realizadas por Aline Silva (2022), entre os anos de 2016 a 2020 o percentual de docentes com contratos temporários variou de 65 % a 52 %. No início de 2023, conforme dados disponibilizados pela Assessoria de Informações

Gerenciais, da Subsecretaria de Gestão de Recursos Humanos da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais – SEEMG e a Superintendência Regional de Ensino – SRE Metropolitana A, o quantitativo de servidores/as contratados/as era de 54 %, apresentando conformidade com os dados estaduais.

A flexibilização e a precarização do trabalho

A flexibilização do trabalho é um tema amplamente abordado, principalmente após a aprovação da Reforma Trabalhista – Lei nº 13.467/2017 (BRASIL, 2017), que trouxe mudanças significativas nas relações de trabalho (ARAÚJO, DUTRA & JESUS, 2018; KREIN & COLOMBI, 2019). Num sentido mais amplo, pode-se considerar que a precarização do trabalho “refere-se à flexibilização na contratação de trabalho, acompanhada pela diminuição do emprego e pelo aumento da informalidade” (BARROS *et al.*, 2019, p. 3). Apesar do extenso debate sobre o assunto não existe um consenso acerca de uma definição. Muitas características podem ser encontradas nos discursos sobre o assunto, principalmente em relação às dimensões dessa flexibilização (TESSARINI JÚNIOR, SALTORATO & ROSA, 2023).

Enquanto uma corrente apresenta uma visão otimista do processo e “entende a flexibilização como um benefício aos trabalhadores e uma prática moderna de gestão”, outra possui uma percepção mais crítica e “ressalta a potencial precarização, fragilização e corrosão do trabalho e dos trabalhadores associada à flexibilização” (TESSARINI JÚNIOR, SALTORATO & ROSA, 2023, p. 4). Existe uma posição intermediária que percebe a flexibilização como forma de institucionalizar formas de trabalho similares. “São situações em que a modalidade coexiste com engajamento da promoção do trabalho decente e ratificações de dezenas de convenções internacionais nesse sentido”, afirma Luís Felipe Oliveira (2023, p. 1). Outra interessante abordagem aponta três dimensões da flexibilização do trabalho: a funcional, que aborda a multifuncionalidade do/da trabalhador/a; a numérica, voltada para a regulação do número de funcionários/as de acordo com a demanda; e a financeira, que propõe formas alternativas de remuneração (ATKINSON, 1984 *apud* TESSARINI JÚNIOR, SALTORATO & ROSA, 2023). Aliadas a essas dimensões também merecem destaque aspectos como a flexibilização em relação a locais e horários de trabalho, assim como a responsabilização do/da trabalhador/a quanto aos recursos materiais necessários para tal (TESSARINI JÚNIOR, SALTORATO & ROSA, 2023).

No sistema público educacional do Estado de Minas Gerais, isso pode ser encontrado na prática de contratações por tempo determinado (MINAS GERAIS, 2020a), tanto no quadro administrativo (auxiliares de serviço e assistentes técnicos/as de educação básica), chamadas de “contratações”, instituídas pelos Decreto nº 48.097/2020 (MINAS GERAIS, 2020b), quanto no quadro de magistério (professores/as, inspetores/as escolares, especialistas em educação básica), definidas como “convocações” pelo Decreto nº

48.109/2020 (MINAS GERAIS, 2020c), em substituição ao formato anterior, que as denominava “designações”. Vale destacar que, de forma a facilitar o entendimento, a expressão “contratações temporárias/contratação por tempo determinado” (MINAS GERAIS, 2020^a, 2020b, 2020c) continuará a ser utilizada para ambos os casos.

As convocações e contratações na Secretaria de Estado de Educação em Minas Gerais

As contratações temporárias no setor público educacional têm sido uma prática recorrente em muitos estados brasileiros. Regulamentada por leis específicas, essa modalidade de contratação visa garantir a continuidade dos serviços públicos em situações excepcionais, conforme preconiza a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988).

Na educação é prática recorrente com o objetivo de atender às demandas emergenciais do sistema educacional, garantindo o funcionamento contínuo das escolas ao preencher lacunas ocasionadas por afastamentos legais, como as licenças de saúde (BARROS *et al.*, 2019). As vagas provenientes de exonerações, aposentadorias ou pela ampliação da rede, de acordo com a legislação vigente, deveriam ser preenchidas unicamente por concurso público.

A Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) representou um marco significativo para toda a administração pública brasileira, pois a partir dela foi possível normatizar e efetivar princípios legais como moralidade, eficiência e aprimoramento do serviço público, bem como igualdade de acesso aos cargos públicos, garantindo a toda a população a possibilidade de concorrer a uma vaga, desde que preenchidos os requisitos necessários ao cargo (BARROS *et al.*, 2019; SILVA, GOMES & MOTTA, 2020).

De acordo com o artigo 37, inciso II da Constituição, ficou estabelecido que o preenchimento de cargos ou empregos públicos requer a prévia aprovação em concurso público, que pode envolver provas e análise de títulos, dependendo da natureza e da complexidade do cargo. As exceções são as nomeações para cargos em comissão, declarados em lei como de livre nomeação e exoneração. O mesmo artigo 37, no inciso IX, também prevê exceção à regra quando afirma que “a lei estabelecerá os casos de contratação por tempo determinado para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público” (BRASIL, 1988). Para os casos excepcionais, cabe a cada estado ou região estabelecer normas a respeito dos procedimentos para a contratação temporária.

Em Minas Gerais, através da Lei n.º 10.254/1990 (MINAS GERAIS, 1990), foi instituído o sistema de *designação*, uma contratação por tempo determinado para o exercício de função pública de professor/a, especialista em educação e servidor/a para exercício exclusivo em unidade estadual de ensino, devendo atender situações excepcionais. No artigo 10, incisos I e II, foram definidos os casos em que essa designação poderia ocorrer, como casos de substituição, para suprir a necessidade de pessoal em licença ou afastamento

de servidor/a efetivo/a titular do cargo; em cargo vago, provenientes de aposentadorias e exonerações de servidores/as efetivos/as ou de cargos oriundos de ampliações de novas unidades escolares. São situações justificadas até o definitivo provimento por candidatos/as aprovados/as em concurso e que, devido à curta duração do contrato, não geram vínculo empregatício com a administração pública.

Em 2020, numa tentativa de regularizar o processo, promulgou-se a Lei nº 23.750/2020 e os Decretos nº 48.097/2020 e nº 48.109/2020 (MINAS GERAIS, 2020a, 2020b, 2020c), que instituíram os processos de contratação e convocação citados anteriormente. Esses documentos trouxeram poucas mudanças, sobretudo em relação aos direitos funcionais de servidores/as.

Outro ponto importante a ser considerado na análise deste artigo se refere às metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024, estabelecidas pela Lei Federal nº 13.005, o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014), e pela Lei Estadual nº 23.197, o Plano Estadual de Educação – PEE (MINAS GERAIS, 2018), com vigência até 2027. O Plano Nacional de Educação – PNE firmou um prazo de 3 anos, a partir de 2014, para que, no mínimo, 90 % dos/das profissionais do magistério, e 50 % dos/das profissionais de educação não docentes ocupassem cargos de provimento efetivo (BRASIL, 2014). Já o Plano Estadual de Educação – PEE (MINAS GERAIS, 2018) prorrogou esse prazo até o término de sua vigência. Isso significa que o planejamento de Minas Gerais adiou em pelo menos 10 anos o alcance da meta definida para o país. Contudo, os números apresentados anteriormente sobre o percentual de servidores/as contratados/as e efetivos/as contrariam as proposições de ambos os planos.

Percebe-se que a utilização de contratação por tempo determinado no setor público pode trazer benefícios como agilidade e flexibilidade. Porém, embora essa prática possa ser aceitável em circunstâncias excepcionais, de modo geral ocorre indiscriminadamente, como substituta do concurso público (SILVA, 2022).

A ausência de direitos nos contratos temporários em Minas Gerais

A precarização do trabalho nos contratos temporários de servidores/as em Minas Gerais é uma questão amplamente discutida na literatura acadêmica. Diversos/as autores/as têm se dedicado a analisar as consequências dessa falta de garantias para esses/as profissionais, realidade que decorre da natureza temporária de seus contratos, que não oferecem os mesmos benefícios e garantias dos quais efetivos/as desfrutam (FERREIRA, 2017; BARROS *et al.*, 2019; SILVA, GOMES & MOTTA, 2020; CUNHA *et al.*, 2021; FRANTZ & ALVES, 2021).

Entende-se que o formato de contratação adotado pelo estado causa diversos impactos sociais e econômicos, tanto na vida de servidores/as quanto no desempenho das instituições. Esses impactos podem ser percebidos, a partir um olhar mais crítico, como

forma de desestruturação da categoria, pois favorece diversos fatores como o rebaixamento do valor de sua força de trabalho, a fragmentação da carreira e a polarização entre contratados/as e efetivos/as.

Para subsidiar essas reflexões, Gisele Masson sugere três dimensões fundamentais acerca da valorização de docentes: “condições de trabalho, remuneração e carreira, formação” (MASSON, 2016, p. 157), dando destaque às questões salariais. Já Amanda Silva, Thayse Gomes e Vânia Motta afirmam que “a falta de vínculo, a rotatividade e a ameaça do desemprego atuam negativamente para formação de qualquer tipo de organização coletiva, dificultando, consideravelmente, o desenvolvimento de ações conjuntas” (SILVA, GOMES & MOTTA, 2020, p. 142). A rotatividade também é abordada por Maíra Frantz e Thiago Alves (2021).

Destaca-se que a falta de vínculos empregatícios implica, sobretudo, em instabilidade no emprego e insegurança para esses/as profissionais, que devido aos contratos de curta duração estão constantemente sujeitos/as à incerteza em relação a sua continuidade no cargo ou na escola, o que afeta negativamente a dedicação e o comprometimento com o trabalho (BARROS *et al.*, 2019). Essa situação pode, ainda, causar estresse e ansiedade nos/nas profissionais, afetando sua saúde mental e emocional, muitas vezes resultando em licenças para tratamento de saúde ou pedidos de dispensa (CUNHA *et al.*, 2021).

Vale destacar que os/as servidores/as contratados por tempo determinado têm condições trabalhistas bastante diferenciadas das de efetivos/as. Além de não possuírem garantia de renovação do contrato, não têm direito a diversos benefícios assegurados a efetivos, como progressão de grau e promoção de nível, movimentação entre as regionais ou remoção entre escolas, licenças não remuneradas ou licenças remuneradas para capacitação individual, e ficam restritos/as à remuneração inicial da carreira correspondente à função que ocupam (SILVA, 2022).

Não obstante, apesar dos contratos temporários de servidores/as públicos/as estarem vinculados ao Regime Geral de Previdência Social – RGPS, modalidade de previdência pública destinada a pessoas com vínculo empregatício, a precarização também abrange direitos funcionais típicos do sistema, de acordo com as diretrizes da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, como fundo de garantia e seguro desemprego (SILVA, GOMES & MOTTA, 2020; TESSARINI JUNIOR, SALTORATO & ROSA, 2023).

A incerteza presente nos contratos temporários é uma característica que afeta o sistema como um todo, pois não permite que o/a servidor/a crie vínculos com as instituições e que participe efetivamente dos projetos propostos. Segue-se a isso a necessidade de atuar em uma grande quantidade de escolas ou com carga horária variável, impactando a definição de estratégias de longo prazo e gerando grande ansiedade. Essa categoria que vive em situação de instabilidade e incertezas é obrigada a recorrer ao mercado informal de trabalho como forma de suprir suas necessidades de existência, gerando frustração e ansiedade em relação ao futuro (BARROS *et al.*, 2019; FRANTZ & ALVES, 2021).

Diante desse cenário, é imprescindível que se busque a diminuição da dependência de contratações por tempo determinado, por meio de um planejamento adequado para suprir as demandas de pessoal nas escolas de forma efetiva e duradoura, por meio de concursos públicos e investimentos na formação e capacitação de servidores/as efetivos/as, convocados/as e contratados/as, assim como com a valorização dos/das profissionais da educação através de políticas salariais dignas e condizentes com a importância, os benefícios e o trabalho realizado para a sociedade.

Metodologia

O objetivo proposto por esta pesquisa é identificar a opinião dos/das servidores/as estaduais contratados/as pela Secretaria de Estado de Educação quanto à precarização do trabalho decorrente das práticas gerencialistas de um governo neoliberal. Trata-se de uma pesquisa descritiva, cujo objetivo é descrever as “características de determinada população ou fenômeno” (GIL, 2021, p. 57). Tal delineamento mostra-se coerente com a intenção de mapear percepções e tendências entre os/as participantes, permitindo uma visão sistematizada do fenômeno investigado, ainda que não haja a finalidade de esgotar suas múltiplas determinações.

A coleta de dados se deu por meio da aplicação de um questionário com perguntas fechadas e abertas, que pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, expectativas, aspirações, temores” (GIL, 2021, p. 137). A combinação de questões fechadas e abertas possibilitou, simultaneamente, a quantificação de tendências e a incorporação de elementos discursivos, ampliando a compreensão das percepções dos/das participantes.

Para isso, o questionário foi composto por perguntas destinadas à identificação das características da amostra, seguidas de questões elaboradas e dispostas de acordo com a escala de Likert de opinião, na qual constam cinco opções de resposta: “1 - Concorda muito, 2 - Concorda um pouco, 3 - Indeciso, 4 - Discorda um pouco e 5 - Discorda muito”, conforme aponta Antônio Carlos Gil (2021, p. 159). Esse instrumento foi escolhido por permitir que os/as servidores/as públicos/as manifestem sua concordância ou discordância em relação aos enunciados propostos seguindo uma graduação. Foram incluídas duas questões abertas, de livre resposta, sobre a percepção dos/das respondentes quanto às causas e possíveis consequências da precarização dos contratos por tempo determinado. O questionário foi elaborado no sistema Google Forms (MOTA, 2019).

O convite para a participação da pesquisa e o link do questionário foram divulgados em grupos de profissionais no whatsapp aos quais as pesquisadoras pertencem, além de serem compartilhados entre os/as participantes. Em consonância com os princípios

éticos da pesquisa científica, assegurou-se o anonimato mediante a utilização de nomes fictícios, preservando-se identidades e confidencialidade (GIL, 2021).

Buscou-se alcançar alguns/umas dos/das 3.600 servidores/as públicos/as ativos/as ocupantes das funções de analistas educacionais/inspetores/as – ANE/IE, professores/as de educação básica – PEB, especialistas de educação básica – EEB e assistentes técnicos/as de educação básica – ATB em exercício na situação funcional contratada ou convocada, pertencentes à Superintendência Regional de Ensino – SRE Metropolitana A. Foram obtidas 112 respostas, sendo 67 % de professores/as e 33 % de outras funções, como ATBs e especialistas.

A amostra representa aproximadamente 3% dessa população, selecionados em amostragem por conveniência, definida em função da facilidade de acesso aos/as participantes (OLIVEIRA, 2001). Conforme destaca Tânia Oliveira, esse tipo de amostragem é adequado em situações exploratórias ou quando há limitações operacionais, porém, apresenta restrições quanto à generalização dos resultados. Nesse sentido, reconhece-se que os achados devem ser interpretados à luz das características do grupo participante e do contexto de aplicação do instrumento, considerando que diferentes condições de acesso e engajamento podem influenciar a composição da amostra e, consequentemente, os resultados. Ainda que a amostragem não probabilística limite inferências generalizáveis, ela se mostrou pertinente aos objetivos do estudo ao possibilitar o acesso a um conjunto significativo de sujeitos/as diretamente envolvidos/as na realidade investigada.

Ainda assim, considerando um grau de confiança de 95 %, a amostra apresenta uma margem de erro de 9%, de acordo com o programa SurveyMonkey¹, utilizado para o cálculo da amostragem. Esse valor não pode ser desprezado. Além disso, embora não tenha havido triangulação com outras estratégias de produção de dados, como entrevistas ou análise documental, o instrumento adotado permitiu reunir informações quantitativas e qualitativas relevantes, oferecendo subsídios consistentes para a análise proposta e indicando possibilidades para investigações futuras, com ampliação metodológica.

Por fim, os resultados foram analisados de forma descritiva, a partir da análise estatística dos gráficos e da categorização das respostas abertas. Essa estratégia se mostrou adequada ao caráter exploratório e descritivo da pesquisa, contribuindo para organizar e sistematizar as percepções dos/das participantes, sem, contudo, pretender esgotar a complexidade do fenômeno estudado.

Apresentação e descrição dos dados

Após a coleta de dados analisou-se o perfil dos/das servidores/as públicos/as respondentes e procedeu-se à descrição de suas opiniões acerca da precarização do trabalho. Dos/Das 112 servidores/as que participaram da pesquisa, aproximadamente 80% foram

mulheres acima dos 41 anos. Esses dados ressaltam a hegemonia feminina no campo educacional, conceito historicamente inerente ao ‘papel social da mulher’, o de cuidar e educar os/as jovens. Entretanto, essa feminização do magistério põe em pauta aspectos mais profundos, como questões de segregação e discriminação de gênero impactando não apenas a distribuição de cargos, mas a valorização social e financeira das carreiras e as oportunidades de liderança para as mulheres (PRÁ & CEGATTI, 2016). É um fato que aponta a necessidade de avaliar as barreiras de gênero no avanço profissional.

Além disso, percebe-se que pessoas com idade inferior a 30 anos não aparecem de forma significativa na pesquisa. Essa ausência pontual de jovens na docência indica a necessidade de investigação sobre a falta de atratividade das carreiras educacionais para jovens, talvez pelas condições de trabalho ou perspectivas de crescimento profissional limitadas (MASSON, 2016; AZAMBUJA, 2018; ASSIS, ALVES & SCHNEIDER, 2023; BECHI, FÁVERO & ALMEIDA, 2023).

Observa-se que há um predomínio de pessoas que trabalham há muitos anos com contratos por tempo determinado, sendo 42 % atuando como docentes há pelo menos 15 anos. Entretanto, o longo tempo de serviço não garante estabilidade quanto ao local ou setor no qual atuam. De acordo com as informações obtidas, 24 % trabalham em seu setor atual há menos de um ano e 31 % de um a cinco anos, reforçando a teoria já expressa de frequente rotatividade e ausência de vínculos com as instituições (BARROS *et al.*, 2019; SILVA, GOMES & MOTTA, 2020; FRANTZ & ALVES, 2021).

Quase metade dos/das respondentes afirmou possuir outro cargo ou função. Essa situação compactua com a crescente desvalorização e desestabilização do/da profissional, expressa também em fatores como “distinção/discriminação no local de trabalho, ausência de sindicalização e participação política, numa situação de permanente insegurança e incerteza quanto ao seu futuro profissional” (SILVA, GOMES & MOTTA, 2020, p. 142).

Em relação à formação escolar, vale informar que o grau de ensino superior é condição necessária ao ingresso nos cargos, exceto para o cargo de assistente técnico/a de educação básica – ATB, que requer ensino médio técnico. Desse modo, a maioria dos/das respondentes afirmou possuir alguma graduação, sobretudo Normal Superior ou Pedagogia. Graduação com licenciatura plena em outras áreas de formação foram também destacadas.

Poucos/as respondentes afirmaram possuir o ensino médio técnico ou magistério, valor inferior ao total de respondentes atuantes na função de assistente técnico/a de educação básica – ATB. Esses dados demonstram que muitos/as servidores/as da área administrativa possuem formação acima da necessária para a investidura no cargo. Isso não se repete nos demais cargos, afinal, o número de respondentes com escolaridade acima da especialização *latu sensu* é baixo, reforçando a desvalorização da categoria (BARROS *et al.*, 2019; SILVA, GOMES & MOTTA, 2020).

A opinião dos/das servidores/as: possíveis causas da precarização

Sobre as causas da precarização, um grande destaque foi dado à atuação do governo em várias situações. Tópicos como o desenvolvimento de políticas públicas para a educação, a valorização de servidores/as, tanto conceitual como salarial, ou o investimento em recursos físicos e estruturais das instituições alcançaram os maiores índices de recorrência entre as respostas.

As ações diretas do governo são apontadas pelos/as respondentes como as principais responsáveis pela situação, sendo que a elaboração de concursos ou possíveis alterações no formato do processo de contratação tiveram destaque. Outro aspecto interessante diz respeito às intenções de governantes que, segundo a fala dos/das servidores/as, não se interessam em valorizar os/as profissionais da educação ou o próprio sistema educacional, como é possível observar em uma das respostas.

Má administração do dinheiro destinado à Educação, falta de políticas públicas de valorização dos profissionais da Educação, falta de recursos físicos e tecnológicos para provimento de melhor conteúdo para os alunos; falta de respeito com o ser humano que se forma como professor (Helena, nome fictício, 2023).

Os/As sujeitos/as demonstram relevante oposição às políticas públicas atuais, principalmente quando se trata da eficiência do governo sobre as condições de trabalho do/da servidor/a público/a da educação. A insatisfação com as políticas governamentais revela, pois, uma possível desconexão entre as ações do governo e as necessidades percebidas pelos/as servidores/as. Compreender as áreas específicas de insatisfação em relação a salários, condições de trabalho, oportunidades de formação ou outras políticas específicas que servidores/as considerem inadequadas ou ineficazes é essencial à proposição de ações mais assertivas (MASSON, 2016; BARROS *et al.*, 2019; SILVA, GOMES & MOTTA, 2020).

Porém, essa oposição a tais políticas é questionada, principalmente se comparada com a aprovação geral do governo Romeu Zema. De acordo com pesquisa realizada pela Quaest em abril de 2023 (LOPES, 2023), o candidato eleito ao governo de Minas Gerais tinha um índice de aprovação de 59% entre seus/suas eleitores/as, alcançando melhores resultados entre o público masculino, com faixa etária maior e com renda mais alta. No entanto, o diretor da Quaest Pesquisas, Felipe Nunes, enfatizou que havia resultados expressivos em outras faixas etárias, perfis de renda e níveis de escolaridade. Observa-se uma disparidade entre os resultados da pesquisa conduzida pela Quaest e a opinião geral dos/das participantes. No entanto, é importante salientar que o público e o contexto são distintos, o que leva a diferentes conclusões, mas não invalida os resultados quando se observa o perfil social dos/das respondentes de forma mais detalhada.

Destaca-se que grande parte dos/das servidores/as públicos/as convocados/as ou contratados/as não se sentem valorizados/as no exercício da função. A valorização do/da servidor/a, defendida por meio de apoio ou reconhecimento, apareceu de forma significativa nas respostas obtidas. Já a valorização salarial também foi citada, porém de forma menos recorrente. Esse resultado pode ser mais bem compreendido por meio da análise das falas, nas quais há uma predominância de indicações e correlações entre questões salariais, estruturais, ausência de direitos e igualdade de condições entre pessoas contratadas/convocadas e efetivos/as, reforçando os conceitos teóricos aqui apresentados (MASSON, 2016; PIMENTEL & ROLIM, 2016; BARROS *et al.*, 2019; SILVA, GOMES & MOTTA, 2020; CUNHA *et al.*, 2021).

A sensação de desvalorização entre servidores/as temporários/as aponta a necessidade de revisar os critérios de contratação e os benefícios oferecidos às pessoas contratadas. A falta de estabilidade e direitos pode resultar em uma força de trabalho desmotivada e pouco comprometida. Examinar as discrepâncias entre os benefícios de servidores/as temporários/as e efetivos/as é fundamental para entender esses sentimentos de desvalorização.

A desvalorização de profissionais da educação é um tema muito abordado, tanto nas pesquisas sobre precarização quanto sobre os governos neoliberais. Percebe-se na lógica neoliberal que a redução dos gastos públicos, principalmente com bem-estar social, é coerente com a política de governo de Minas Gerais (MASSON, 2016; PIMENTEL & ROLIM, 2016; CUNHA *et al.*, 2021; OLIVEIRA *et al.*, 2022). Além disso, a legislação atual acabou contribuindo para a fragilização das profissões ligadas à educação, ao estabelecer “flexibilizações” quanto à atuação ou forma de ingresso no serviço público (SILVA, GOMES & MOTTA, 2020; CUNHA *et al.*, 2021).

A precarização do trabalho de servidores/as contratados/as por tempo determinado é também percebida pelos/as respondentes, principalmente quando comparada aos direitos de um cargo efetivo, tópico que chamou a atenção entre as respostas. A instabilidade dos contratos, gerando alta rotatividade ou insegurança, esteve presente na opinião dos/das respondentes (BARROS *et al.*, 2019; SILVA, 2022). A falta de direitos funcionais é também marcante nas falas, complementando a hipótese de que um cargo efetivo é mais vantajoso que os contratos.

Não há aumento pelo tempo de trabalho, conheci pessoas que estão há mais de 10 anos no estado recebendo o mesmo valor, sem um mínimo de aumento por não ser servidor efetivo (Solange, nome fictício, 2023).

Desta forma, 58 % das pessoas convocadas/contratadas afirmaram que consideram vantajoso serem nomeadas para um cargo efetivo, sobretudo em relação às vantagens trabalhistas que o/a servidor/a efetivo possui, como estabilidade, plano de carreira, férias-prêmio, entre outros. Essa preferência foi corroborada pelos 42% de participantes

interessados/as em concorrer a uma vaga no concurso público de 2023. Isso pode ser observado no documento *Demanda de Candidatos por Vaga* elaborado em 2023 pela Fundação Getúlio Vargas, organizadora do certame: 334.546 candidatos/as se inscreveram para concorrer a 19.878 vagas, divididas em vários cargos, com uma média de 17 candidatos/as por vaga no geral.

Esses dados propiciam um resultado controverso quando comparados à opinião de sujeitos/as sobre as convocações/contratações. O preenchimento de vagas por meio de contratação/convocação adotado pelo estado foi aprovado em mais da metade das respostas. Porém, a quantidade de pessoas que disseram pretender concorrer a uma vaga efetiva em carreiras do quadro de pessoal da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais sugere outro entendimento.

A liberdade na tomada de decisões sobre o trabalho defendida por entusiastas da flexibilização foi abordada nas entrevistas, ressaltando o vínculo permanente dos efetivos, tanto em relação à função quanto aos locais de exercício; nesse sentido, percebeu-se certa indecisão nas respostas. Tal resultado pode ser atribuído à incerteza dos/das servidores/as, que querem os direitos de um cargo efetivo, mas sem abdicar da liberdade de escolha (ARAÚJO, DUTRA & JESUS, 2018).

Vale destacar que a ausência de direitos funcionais relatada anteriormente causa impacto no desempenho de servidores/as e nos resultados de todo o sistema educacional. É uma situação que, além de causar insegurança, impede a criação de vínculos e o desenvolvimento de planos a longo prazo, além de não estimular a formação continuada, visto que os/as servidores/as contratados/as não desfrutam de promoções decorrentes dela (SILVA, GOMES & MOTTA, 2020; SILVA, 2022; TESSARINI JÚNIOR, SALTORATO & ROSA, 2023).

A oposição entre servidores/as contratados/as e efetivos/as pode ser observada de forma clara na opinião dos/das respondentes, sobretudo no que tange à autonomia dentro das instituições. Expressões como discriminação ou preconceito apareceram, de forma direta, nas respostas, assim como críticas sobre o empenho ou o tratamento recebido por colegas de classe.

Preconceito de alguns efetivos, pensam que a escola é deles. Não somos tratados como professores/profissionais e sim como contratados. Esquecem que somos formados e capazes para a profissão tanto quanto ou até mais que alguns (Pedro, nome fictício, 2023).

Essa dualidade entre ambas as situações funcionais é reconhecida não só na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – SEEMG. A desestabilização da categoria propiciada por essa polarização é abordada por alguns/umas autores/as como uma forma intencional de promover a fragmentação da carreira e a precarização, enfraquecendo o surgimento de manifestações sindicais (SILVA, GOMES & MOTTA, 2020; FRANTZ & ALVES, 2021; TESSARINI JÚNIOR, SALTORATO & ROSA, 2023).

A análise das respostas obtidas reforçou a proposição que a precarização do trabalho é um fator inerente aos contratos por tempo determinado, contribuindo, portanto, com a desvalorização docente e do fazer educativo (BARROS *et al.*, 2019; SILVA, GOMES & MOTTA, 2020; CUNHA *et al.*, 2021; BECHI, FÁVERO & ALMEIDA, 2023). Os/As sujeitos/as demonstraram, principalmente, insegurança e desânimo com o processo. Anseiam por estabilidade e valorização, não só financeira, como social, para exercer de forma digna sua profissão.

E agora? – o que a precarização pode causar

Quanto às consequências da precarização em suas carreiras, os/as servidores apresentaram algumas questões relevantes. A desmotivação pelo trabalho foi, certamente, o tema mais mencionado. Com diversas ocorrências diretas entre as respostas obtidas, é possível perceber o quanto isso impacta a vida desses/as profissionais. A ideia de desvalorização também apareceu, corroborando dados anteriores. Somam-se a esses temas as afirmações, ainda mais contundentes, sobre a perspectiva clara de abandono da função.

O que percebo enquanto efetiva e contratada é que para o Estado somos apenas um número, uma máquina. Não existe sensibilidade com o outro lado, nada favorece ao professor, apenas ao aluno e famílias. Cada vez mais a falta de estímulo e desvalorização financeira me faz repensar se a educação de fato continuará sendo meu sustento (Maria, nome fictício, 2023).

Percebe-se que o sistema, de forma geral, não atende mais às expectativas da sociedade. A dedicação e comprometimento com o trabalho são afetados negativamente e causam reflexos na qualidade do sistema educacional (MASSON, 2016; BARROS *et al.*, 2019; CUNHA *et al.*, 2021; FRANTZ & ALVES, 2021; BECHI, FÁVERO & ALMEIDA, 2023). Os/As servidores/as, insatisfeitos/as e cansados/as, não têm interesse em se especializar e não buscam reinventar-se criando novas práticas e abordagens, permanecendo aquém do necessário ao bem-fazer pedagógico.

Isso causa impacto direto na qualidade da educação oferecida. É necessário avaliar como o descontentamento afeta a abordagem pedagógica, a inovação na sala de aula e o engajamento dos/das estudantes. A falta de estímulo para a formação continuada também pode limitar o desenvolvimento profissional dos/das servidores/as (PIMENTEL & ROLIM, 2016; FERREIRA, 2017).

Nesse sentido, percebe-se que os/as sujeitos/as não acreditam na eficácia dos programas de formação continuada proposta pelo governo nem nas possibilidades de aperfeiçoamento da atuação profissional. Podem-se atribuir possíveis causas para essa discordância, como falta de interesse nos cursos de formação ofertados por meio da Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores². Cabe ressaltar, entretanto, que quanto à expectativa e aos benefícios pretendidos não foi possível conferir se as pessoas que discordaram se inscreveram em algum dos cursos disponibilizados e se após a conclusão dos percursos formativos a avaliação e os resultados não foram satisfatórios.

Interligada aos aspectos de formação continuada ressalta-se a privação de direitos, sobretudo em relação às progressões ou promoções obtidas por tempo de serviço ou escolaridade. Indicações sobre a ausência de benefícios propiciados por planos de carreira apareceram nas respostas. Somando-se às referências dedicadas à falta de interesse em uma formação continuada e as (preocupantes) afirmações sobre o receio de servidores/as quanto à saúde exemplificam a preferência por cargos efetivos. (AZAMBUJA, 2018; BARROS *et al.*, 2019; SILVA, 2022; BECHI, FÁVERO & ALMEIDA, 2023). Para eles/elas, a permanência em uma situação de contratados temporários é desgastante.

Traz sentimentos de menos valia, desânimo que são provocados pela desvalorização e instabilidade, gerando desmotivação e insatisfação. São incontáveis as maneiras que afetam e prejudicam a carreira de um servidor contratado (José, nome fictício, 2023).

Os/As servidores demonstram uma clara preocupação com o futuro de suas carreiras e insatisfação com uma situação que deveria, conforme estabelece a legislação, ser temporária (BRASIL, 1988; ARAÚJO, DUTRA & JESUS, 2018; BARROS *et al.*, 2019). Mas apesar de tantas expressões negativas, ainda existe quem se dedica ao que faz, independentemente do reconhecimento ou da valorização externa. Algumas pessoas afirmaram que, apesar de reconhecerem sua situação de precariedade, buscam cumprir as obrigações com as quais se comprometeram e não acreditam, pois, em consequências relevantes em suas carreiras decorrentes dos contratos temporários.

Destarte, a precarização do trabalho do/da servidor/a público/a educacional causa um impacto muito mais abrangente do que o percebido nas carreiras de cada servidor/a vinculado/a ao estado por meio de um contrato temporário. Todo sistema se constrói pela associação de diversos elementos, e no sistema educacional o fator humano se apresenta como o mais relevante de todos (PIMENTEL & ROLIM, 2016; AZAMBUJA, 2018; BARROS *et al.*, 2019; FRANTZ & ALVES, 2021). Mantém-se, aqui, a certeza de que é preciso investir na regularização dessas carreiras, de modo a garantir uma significativa melhoria da educação do estado e o consequente desenvolvimento da sociedade.

Considerações finais

O presente artigo examinou os reflexos de um governo gerencialista no âmbito da educação pública em Minas Gerais, com foco na percepção de servidores/as contratados/as acerca da precarização do trabalho. Os dados analisados indicam que as práticas associadas à flexibilização e à racionalidade gerencial têm sido percebidas pelos/as participantes como elementos que fragilizam as condições de trabalho, especialmente no que se refere à estabilidade, à progressão na carreira e ao reconhecimento profissional.

No âmbito da amostra investigada, tais aspectos aparecem vinculados a sentimentos de vulnerabilidade funcional e desmotivação, com possíveis repercussões na organização do trabalho escolar.

Embora a contratação temporária possa atender a demandas emergenciais do sistema educacional, os resultados sugerem a necessidade de reflexão sobre seus efeitos quando adotada de forma recorrente. As percepções sistematizadas neste estudo evidenciam tensões entre a lógica gerencial e as expectativas de valorização e estabilidade expressas pelos/as servidores/as.

As conclusões não pretendem esgotar a complexidade do fenômeno, especialmente considerando os limites metodológicos assumidos, mas contribuem para o debate acerca das condições de trabalho na educação pública. Indicam, ainda, a pertinência de investigações futuras que ampliem o escopo metodológico e aprofundem a análise das múltiplas dimensões da precarização no setor educacional. Destarte, este estudo oferece subsídios para reflexões e formulações voltadas à valorização profissional e à consolidação de políticas públicas que promovam maior estabilidade, equidade e qualidade nas relações de trabalho no âmbito da educação pública.

Recebido em: 28/03/2024; Aprovado em: 26/11/2025.

Notas

- 1 Disponível em: <https://pt.surveymonkey.com/mp/margin-of-error-calculator/>
- 2 Disponível em: <https://escoladeformacao.educacao.mg.gov.br/index.php/inscricoes-abertas>

Referências

ARAÚJO, Maurício Azevedo; DUTRA, Renata Queiroz & JESUS, Selma Cristina Silva de. Neoliberalismo e flexibilização da legislação trabalhista no Brasil e na França. *Cadernos do CEAS: Revista crítica de humanidades*, Salvador, n. 218, p. 558–581, ago. 2018.

ASSIS, Lúcia Maria de; ALVES, Thiago & SCHNEIDER, Gabriela. Dimensões e desafios do quadro de funcionários/as das escolas públicas de educação básica no Brasil. *Revista Retratos da Escola*, [S.l.], v. 17, n. 38, p. 425–453, mai./ago. 2023.

AZAMBUJA, Cristiane Bueno da Rosa de. *A precarização do trabalho docente como obstáculo à prática interdisciplinar*. In: Anais das Reuniões Regionais da ANPED/Trabalho Completo apresentado no XII ANPEd-SUL, 2018, Rio Grande do Sul, p. 1-6.

BARROS, Maria Elizabeth *et al.* Resistências à precarização no trabalho docente: posicionamentos teóricos e metodológicos. *Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais*, v. 14, n. 2, p. 1–14, 2019.

BECHI, Diego; FÁVERO, Altair Alberto & ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. Racionalidade neoliberal e trabalho docente: interferência da cultura performativa nas condições de trabalho de professores e professoras. *Revista Retratos da Escola*, [S. l.], v. 17, n. 38, p. 623–640, maio/ago. 2023.

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

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25/06/2014, aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências*. Congresso Nacional, 2014.

BRASIL. *Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017: Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT)*. Brasília: Senado Federal, 2017.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Depois do capitalismo, o gerencialismo democrático. *RAE - Revista de administração de empresas*, São Paulo, v. 61, n. 3, p. 1–11, maio, 2021.

CUNHA, Saulo Daniel Mendes, *et al.* Experiences, working conditions and health-disease process: Portraits of teachers' reality. In *SciELO Preprints*, out. 2021.

FERREIRA, Geisa Carla Gonçalves. *Trabalho docente: a precarização em debate*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas, Centro de Educação. Maceió, 2017.

FRANTZ, Máira Gallotti & ALVES, Thiago. Proposta de um indicador de rotatividade docente na Educação Básica. *Cadernos de pesquisa*, v. 51, p. e07211, 2021.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

GOMES, Eduardo Granha Magalhães. *Gestão por resultados e eficiência na administração pública: uma análise à luz da experiência de Minas Gerais*. Tese (Doutorado em Administração Pública e Governo) - Escola de Administração de Empresas de São Paulo/Fundação Getúlio Vargas-EAESP/FGV. São Paulo, 2009.

KREIN, José Dari & COLOMBI, Ana Paula Fregnani. A reforma trabalhista em foco: Desconstrução da proteção social em tempos de neoliberalismo autoritário. *Educação & Sociedade*, v. 40, p. e0223441, 2019.

LOPES, Léo. Pesquisa Quæst: em Minas Gerais, Lula tem aprovação de 52 %; Zema, de 59 %. *CNN Brasil*, São Paulo, 18 abr. 2023. Política. Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/politica/pesquisa-quaest-em-minas-gerais-lula-tem-aprovacao-de-52-zema-de-59/>>. Acesso em: 01 jul. 2023.

MASSON, Gisele. A valorização dos professores e a educação básica nos estados. *Revista Retratos da Escola*, [S. l.], v. 10, n. 18, p. 157–174, jan./jun. 2016.

MINAS GERAIS. *Lei nº 10254, de 20/07/1990*, institui o regime jurídico único do servidor público civil do Estado de Minas Gerais e dá outras providências. Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 1990.

MINAS GERAIS. *Lei nº 23197, de 26/12/2018*. Institui o Plano Estadual de Educação – PEE – para o período de 2018 a 2027 e dá outras providências. Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2018.

MINAS GERAIS. *Lei nº 23.750, de 23/12/2020*. Estabelece normas para contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público. Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2020a.

MINAS GERAIS. *Decreto nº 48.097, de 23/12/2020*. Regulamenta a Lei nº 23.750, de 23 de dezembro de 2020, que estabelece normas para contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público. Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2020b.

MINAS GERAIS. *Decreto nº 48.109, de 30/12/2020*. Dispõe sobre a convocação de profissionais para o exercício das funções de magistério nas unidades de ensino de educação básica e superior dos órgãos, autarquias e fundações do Poder Executivo. Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2020c.

MOTA, Janine da Silva. Utilização do Google Forms na pesquisa acadêmica. *Revista Humanidades e Inovação*, Palmas, v. 6, n. 12, p. 371-380, set. 2019.

OLIVEIRA, Tânia Modesto Veludo de. Amostragem não Probabilística: adequação de situações para uso e limitações de amostras por conveniência, julgamento e quotas. *Revista Administração On Line, Prática – Pesquisa – Ensino*, São Paulo, v. 2, n. 3, jul./agos./set., 2001.

OLIVEIRA, Isaac Antônio de, *et al.*. Gestão societal no orçamento público do Estado de Minas Gerais: estudo de caso da Secretaria de Estado de Educação. *Revista Ciências Administrativas*, [S. l.], v. 28, p. 1-16, mai. 2022.

OLIVEIRA, Luís Felipe Batista de. A qualificação do trabalhador intermitente e sua evolução no mercado de trabalho. Sumário executivo 2896. Rio de Janeiro: *Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - Ipea*, p. 1-35, jul. 2023.

PAULA, Ana Paula Paes de; PALASSI, Márcia Prezotti & ZANON; Rogério Silveira. Políticas públicas, neoliberalismo e participação social: Transições e dilemas. *Cadernos Gestão Pública e Cidadania*, São Paulo, v. 26, n. 85, 2021.

PIMENTEL, Adriana Marinho & ROLIM, Rosana Maria Gemaque. Magistério público da EB - À luz da reforma do Estado. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 10, n. 18, p. 175-188, jan./jun. 2016.

PRÁ, Jussara Reis & CEGATTI, Amanda Carolina. Gênero, educação das mulheres e feminização do magistério no ensino básico. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 10, n. 18, p. 215-228, jan./jun. 2016.

RODRIGUES, Lara Cristina Evaristo. *O Projeto Somar na gestão do governo Zema (2019-2022): educação pública x interesses privados*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2023.

SANTOS, Reginaldo Souza, *et al.*. A crise, o Estado e os equívocos da administração política do capitalismo contemporâneo. *Cadernos EBAPE.BR*, v. 14, n. 4, p. 1011-1034, out. 2016.

SILVA, Amanda Moreira da; GOMES, Thayse Ancila Maria de Melo & MOTTA, Vânia Cardoso da. Formas e tendências de precarização do trabalho docente e os influxos do empresariamento na educação. *Revista Cadernos de Educação*, v. n. 63, p. 137-155, out. 2020.

SILVA, Aline Rafaela Lelis. *Designação e Trabalho Docente em Minas Gerais: A força de trabalho educativa no contexto estatal capitalista*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2022.

TESSARINI JÚNIOR, Geraldo; SALTORATO, Patrícia & ROSA, Kaio Lucas da Silva. A flexibilização do trabalho como regra no capitalismo: conceituação e proposições teórico-analíticas. *Cadernos EBAPE.BR*, v. 21, n. 1, p. 1-13, jan./fev. 2023.

Perseguição a educadores/as no contexto brasileiro: *uma proposta de valoração jurídica a partir do direito humano à educação*

Persecution of educators in the Brazilian context:
a proposal for legal valuation based on the human right to education

Persecución a educadores/as en el contexto brasileño:
una propuesta de valoración jurídica basada en el derecho humano a la educación

 **SALOMÃO XIMENES***

Universidade de São Paulo, São Paulo – SP, Brasil.

 **LÍGIA ZIGGIOTTI DE OLIVEIRA****

Universidade Federal do ABC, Santo André – SP, Brasil.

RESUMO: A perseguição a educadores/as é cada vez mais reconhecida como violação sistemática de direitos humanos no Brasil. Além de se situar no histórico cenário de desvalorização e crescente precariedade nas relações de trabalho, a realidade recente de depredação democrática se manifesta com tonalidades inéditas em ataques, perseguição e censura a educadores/as, que passam a constituir um grupo vulnerável por defenderem direitos humanos. Há avanços no reconhecimento do fenômeno e no repertório de produção teórica, doutrinária e jurisprudencial sobre liberdades educacionais, pluralismo e autonomia; mas há déficits institucionais na proteção desses/as educadores/as, favorecendo

* Professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do ABC. É doutor em Direito do Estado (USP) e pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Integra o Observatório Nacional de Violência contra Educadores (ONVE) e o Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia Política Educacional e Trabalho Docente (INCT Gestrado). *E-mail:* <salomao@usp.br>.

** Advogada, doutora em Direitos Humanos e Democracia (UFPR) e integrante do Observatório Nacional de Violência contra Educadores/as (ONVE). Realizou Estágio Pós-Doutoral junto ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do ABC (PGPP/UFABC), com bolsa CAPES vinculada ao Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia Política Educacional e Trabalho Docente (INCT Gestrado). *E-mail:* <ziggiotti@gmail.com>.

a fragmentação das respostas aos ataques, a ausência de políticas sistêmicas e a disseminação de políticas frontalmente contrárias a tais princípios. O artigo resulta de pesquisa aplicada objetivando a construção de protocolos de acolhimento e uma política pública de proteção a educadores/as, propondo um quadro de valoração jurídica das violações decorrentes de perseguição, tomando como base fontes factuais, normativas e jurisprudenciais, analisadas à luz do direito humano à educação e da noção de direitos humanos especiais de educadores/as.

Palavras-chave: Direito à educação. Trabalho docente. Educação democrática. Liberdades educacionais.

ABSTRACT: The persecution of educators is increasingly recognized as a systematic violation of human rights in Brazil. Beyond its historical context of devaluation and growing precariousness in labor relations, the recent reality of democratic backsliding manifests itself with unprecedented forms in attacks, persecution, and censorship of educators, who become a vulnerable group for defending human rights. There has been progress in recognizing the phenomenon and in the body of theoretical, doctrinal, and jurisprudential production on educational freedoms, pluralism, and autonomy; however, there are institutional deficits in the protection of these educators, favoring the fragmentation of responses to attacks, the absence of systemic policies, and the dissemination of policies that are directly contrary to these principles. This article results from applied research aimed at constructing support protocols and a public policy for the protection of educators, proposing a framework for the legal valuation of violations arising from persecution, based on factual, normative, and jurisprudential sources, analyzed in light of the human right to education and the notion of human rights that are special to educators.

Keywords: Right to Education. Teaching Work. Democratic Education. Educational Freedoms.

RESUMEN: La persecución a docentes se reconoce cada vez más como una violación sistemática de los derechos humanos en Brasil. Más allá de su contexto histórico de devaluación y creciente precariedad en las relaciones laborales, la reciente realidad de la erosión democrática se manifiesta con matices sin precedentes en los ataques, la persecución y la censura contra los/as docentes, quienes se convierten en un grupo

vulnerable por su defensa de los derechos humanos. Se han logrado avances en el reconocimiento del fenómeno y en el corpus de producción teórica, doctrinal y jurisprudencial sobre las libertades educativas, el pluralismo y la autonomía; sin embargo, hay deficiencias institucionales en la protección de esos/as educadores/as, lo que favorece la fragmentación de las respuestas a los ataques, la ausencia de políticas sistémicas y la difusión de políticas directamente contrarias a estos principios. Este artículo surge de una investigación aplicada orientada a la construcción de protocolos de acogida y una política pública para la protección a los/as docentes, proponiendo un marco para la valoración jurídica de las violaciones derivadas de la persecución, con base en fuentes fácticas, normativas y jurisprudenciales, analizadas a la luz del derecho humano a la educación y la noción de derechos humanos especiales de los/as docentes.

Palabras clave: Derecho a la educación. Trabajo docente. Educación democrática. Libertades educacionales.

Introdução

Em maio de 2023, Juliana Andozio, professora e orientadora educacional em escola municipal de Florianópolis, foi conduzida por escolta policial até a sua residência após o trabalho, evento que consistiu em mais um episódio num longo processo de perseguição a sua atividade como educadora. Motivada pelo envolvimento dela com o ensino de temas sensíveis e pela defesa ativa de direitos humanos de estudantes LGBTQIA+, a mobilização contestatória iniciada por familiares de estudantes desembocou em violências mediante procedimentos administrativos, afastamento das funções, ameaças e agressões de natureza variada, inclusive por parlamentar local, além de acompanhamento social do cotidiano intrínseco e extrínseco à realidade de seu trabalho docente (PESSOA, 2023).

O caso de Andozio não é isolado. É ilustrativo de um fenômeno contemporâneo que, dada sua relevância, disseminação e institucionalização, autoriza a caracterização de uma crônica violação dos direitos humanos de um grupo vulnerável, formado por educadores/as no regular exercício da profissão. Com efeito, a juridificação reativa da educação é estratégia gestada em um cenário de neoliberalismo conservador, que envolve mobilizar, dentro da arena jurídica e a partir de seus instrumentos legislativos e judiciais, a restrição de acesso a direitos a determinados grupos sociais como tática de construção política e como estratégia de contenção dos avanços democráticos e antidiscriminatórios na educação (XIMENES & VAGGIONE,

2024). Assim, educadores/as se tornam alvos frequentes de projetos de censura, perseguições públicas, processos administrativos disciplinares e judiciais, notificações extrajudiciais, narrativas parlamentares, entre outros ataques (AÇÃO EDUCATIVA *et al.*, 2022).

Pesquisa conduzida em 2024 pelo Observatório Nacional da Violência contra Educadoras(es) – ONVE, intitulada *Um estudo quantitativo sobre a perseguição de educadoras/es no Brasil* (ONVE, 2025), com 3.012 respostas válidas de educadores/as, permite caracterizar e quantificar de forma inédita o fenômeno. Em todas as regiões brasileiras, pelo menos 90% dos/das educadores/as responderam ter tido contato direto ou indireto com atos de perseguição e/ou censura. 44% apontam ter passado por isso quatro ou mais vezes; entre os/as diretamente atingidos/as, 76% indicaram impactos sobre a vida profissional e 67% sobre a vida pessoal. O impacto profissional predominante é a autocensura, ou seja, a retirada de conteúdos e atividades públicas por receio de questionamentos, efeito também fortemente percebido entre educadores/as que presenciaram ou ouviram falar da perseguição. O relatório da pesquisa se conclui com 23 recomendações político-pedagógicas, jurídicas e de políticas públicas para o enfrentamento às violências contra educadores/as. Com algumas dessas recomendações o presente texto dialoga diretamente: “3. Educadores devem ser reconhecidos como defensores de direitos humanos; [...] 6. O Disque Direitos Humanos deve ter fluxo específico para educadores violentados em razão do seu ofício; 7. Inclusão de educadores em programas de proteção a defensores de direitos humanos” (ONVE, 2025, p. 39-40).

A despeito da violência sistemática sofrida por educadores/as no país e documentada na pesquisa do ONVE, o nosso estudo aponta um paradoxo: apesar de já conhecida institucional e socialmente, essa violência decorrente da violação de seus direitos humanos especiais¹ apresenta graves déficits de reconhecimento, tipificação e proteção, sobretudo em relação a profissionais e escolas da educação básica. No contexto da educação superior, os ataques conservadores têm provocado maior densidade de respostas positivas, avanços no repertório de produção teórica, doutrinária e jurisprudencial sobre as liberdades acadêmicas e a autonomia universitária no contexto nacional (TRAVINCAS, 2018; SALES & MENDES, 2025) e interamericano (CIDH, 2021). Também é paradoxal a insuficiência de respaldo quando comparamos educadores/as a jornalistas, por exemplo, cuja vulnerabilidade é expressamente reconhecida pelo Estado como derivada da correlação entre sua atuação e a defesa dos direitos humanos, conforme comentaremos.

É nesse quadro, portanto, que o presente artigo propõe uma valoração jurídica para a perseguição de educadores/as, considerando a realidade factual, normativa e jurisprudencial brasileira que densifica a construção do direito humano à educação². Para tanto, na próxima seção, aprofunda-se o argumento de que educadores/as são, hoje, vítimas de um processo de violação sistemática de seus direitos humanos especiais, contexto que exige respostas políticas, jurídicas e pedagógicas na legislação, nas políticas educacionais e curriculares.

Aqui a premissa é que se tornou impossível dissociar programas, políticas e ações de educação em direitos humanos, antidiscriminatória e democrática das iniciativas equivalentes de respaldo, proteção e defesa dos/das educadores/as que estarão na linha de frente. Essa premissa é desenvolvida na seção seguinte, na qual estudamos o marco normativo nacional e internacional e defendemos, em reforço a trabalhos anteriores, a necessidade de inclusão expressa de educadores/as entre defensores/as de direitos humanos e da mobilização do Ministério da Educação – MEC e das secretarias estaduais e municipais nesse sentido.

Adiante propõe-se uma tipologia das violações decorrentes da perseguição, com os objetivos de avançar na conceituação dos direitos envolvidos e permitir a estruturação de protocolos de registro, quantificação, acolhimento e responsabilização. No campo dos direitos fundamentais, a tipificação é a capacidade de nomear uma violação e de relacioná-la a direitos altamente valorados; é o ponto de partida para diagnosticar o problema e exigir respostas jurídicas e políticas públicas.

O trabalho é resultado de investigação aplicada, conduzida em grupo de pesquisa interdisciplinar, articulado a projeto de extensão que visa apoiar o desenvolvimento de uma política pública nacional de proteção a educadores/as vítimas de ameaça e perseguição. A construção da tipologia toma como referência banco de dados com o registro de casos de perseguição identificados e acompanhados pelo projeto, categorizados sob o enfoque dogmático-normativo propiciado pelas normas nacionais e internacionais que protegem o direito à educação e, em especial, os direitos humanos especiais de educadores/as.

Com esse percurso, longe de cumprir mero intuito conceitual ou classificatório, pretende-se oferecer ao campo de defesa do direito à educação ferramentas doutrinárias, jurisprudenciais e normativas para a sistematização dos fenômenos da violência, perseguição e censura e, com isso, contribuir para o avanço da efetiva proteção jurídica de educadores/as no Brasil.

Uma violação sistemática de direitos humanos no Brasil

A atividade docente tem sido alvo de ataques providos de um contorno, a esta altura, conhecido. Se é certo que a ditadura cívico-militar havida no país (1964 - 1985) assentou práticas correntes de censura em esferas cultural, artística e educacional, é igualmente notável que o advento das redes sociais, a propagação de *fake news* e a crise institucional experimentada após 2016 tenham inaugurado sentidos inéditos de perseguição (AÇÃO EDUCATIVA *et al.*, 2022). Trabalhos recentes têm ressaltado o lugar central das disputas sobre a educação pública nas estratégias de construção mundial da extrema direita (APPLE, 2013; BROWN, 2019).

Antes do mapeamento rigoroso e detalhado do fenômeno e de suas implicações pedagógicas na pesquisa do ONVE (2025), o cenário brasileiro de perseguição a educadores/as já se encontrava documentado em reiterados estudos e relatórios: *6 anos de projetos ‘Escola sem Partido’ no Brasil* (MOURA & SILVA, 2020), *Academic Freedom in Brazil: a case study on recent developments* (GPPi & LAUT, 2020), *Tenho medo, esse era o objetivo deles* (HRW, 2022), *Manual de defesa contra a censura nas escolas* (AÇÃO EDUCATIVA et al., 2022), *Educação sob ataque* (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2023) e *Alerta do Brasil* (LAYUS & ALVES, 2023). Entre eles, merece destaque o relatório sobre a visita *in loco* da Comissão Interamericana de Direitos Humanos – CIDH (2021).

Tais iniciativas convergem em reconhecer que há pouco mais de uma década, desde os debates preparatórios para o Plano Nacional de Educação – PNE aprovado em 2014, busca-se eliminar sistematicamente as possibilidades de construção de uma educação democrática e antidiscriminatória no país, por distintas estratégias de perseguição e censura. Para Sônia Correa e Marco Aurélio Prado, a despeito dessa projeção temporal, a partir de 2019 é possível indicar especial retrocesso em termos de “políticas públicas, novas proposições legislativas e práticas institucionais cotidianas, especialmente nos campos da educação, dos direitos humanos, além da política externa, saúde e segurança pública” (CORREA & PRADO, 2024, p. 3). A estratégia principal é o acionamento de pânico morais relativos à chamada ‘ideologia de gênero’ em escolas brasileiras, combinada ao ativismo judicial e legislativo em torno de projetos inspirados no denominado movimento Escola Sem Partido (JUNQUEIRA, 2022).

Com isso configuram-se corporalidades e atividades docentes como alvos constantes de determinadas narrativas, contra as quais o Estado ainda não organizou as apropriadas respostas. Fernando Penna, Renata Aquino e Fernanda Moura (2024) apontam que a perseguição a educadores/as já não se restringe aos contextos acima mencionados, autonomizando-se e ganhando caráter sistemático conectado às reações conservadoras no campo educacional. Essencialmente, ao se contrapor a práticas afeitas à educação democrática, a perseguição reinventa-se quanto ao exercício de limitações às subjetividades e aos conteúdos e práticas pedagógicas, em especial quando correspondem ao “combate às diferentes formas de opressão que levam à exclusão de muitos jovens do cotidiano escolar” (PENNA, 2018, p. 128).

Portanto, seja pela centralidade do fenômeno no discurso conservador e nas táticas de mobilização política da extrema direita, seja pela disseminação no cotidiano das comunidades escolares, conforme captado nas pesquisas, a perseguição e a censura contra educadores/as deixaram de ser fenômenos pontuais, dependentes de ciclos políticos, de grupos específicos ou de determinadas ações pedagógicas tidas como controversas em algum contexto. Trata-se de um fenômeno sistemático de violação de direitos humanos de educadores/as – foco do presente trabalho – e de educandos/as, caracterizado pela recorrência e gravidade dos efeitos, pelo grau de implantação social e pela insuficiência

das respostas legislativas e políticas públicas estatais até então adotadas. A tipologia de violações proposta neste trabalho tem o potencial de oferecer um quadro para a classificação dos casos em padrões de violação do direito à educação decorrentes da perseguição, de forma a viabilizar maior compreensão sobre sua recorrência.

Na linha de frente cotidiana dos direitos humanos, na retaguarda da proteção

A percepção de que *educador/a, trabalhador/a da educação e/ou profissional do magistério*³ são alvos de violações de direitos humanos específicas decorre do fato de terem o dever profissional de atuação na linha de frente da construção de princípios democráticos de cidadania e no enfrentamento às desigualdades e discriminações, conforme expressamente reconhecido nos propósitos do artigo 205 da Constituição Federal de 1988 – CF, nos tratados internacionais de direitos humanos e na legislação educacional específica.

Não é objeto do presente trabalho analisar os objetivos da educação inscritos em tais documentos, mas contribui registrar que a legislação e as decisões judiciais, longe de proclamar qualquer neutralidade, têm aprofundado e especificado os propósitos anti-discriminatórios da educação. Exemplar nesse sentido é o julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade – ADI 5.668, sobre o PNE, na qual o STF decidiu que

escolas públicas e privadas têm a obrigação de combater discriminações por gênero, identidade de gênero e orientação sexual. Também é seu dever combater o *bullying* e as discriminações de cunho machista contra meninas e homotransfóbicas, que afetam gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais (STF, 2024).

Apesar desses fatos, a ideia de que educadores/as defendem direitos humanos carece de reconhecimento político e institucional, tendo sido reivindicada de forma pioneira em cartilha denominada *Educadoras são defensoras de direitos humanos* (IFRJ, 2021).

A esse respeito, a Declaração sobre Defensores de Direitos Humanos, aprovada na Assembleia Geral das Nações Unidas em 1998, não estabelece hierarquias baseadas em tipos de direitos, definindo defensores/as como todos/as os/as indivíduos/as, grupos e órgãos da sociedade civil que exercem o direito de promover e proteger “os direitos humanos e as liberdades fundamentais universalmente reconhecidos” (ONU, 1999, p. 3). Adicionalmente, o texto estabelece que é dever dos Estados assegurar e proteger o trabalho dos/das defensores/as, mediante políticas e normas específicas.

No Brasil, a Política Nacional de Proteção aos Defensores de Direitos Humanos – PNPDDH, aprovada no Decreto n. 6.044/2007, define “‘defensores dos direitos humanos’ como todos os indivíduos, grupos e órgãos da sociedade que promovem e protegem os

direitos humanos e as liberdades fundamentais universalmente reconhecidos” (BRASIL, 2007). O documento determina, para a implementação da PNPDDH, a aprovação de um Plano Nacional de Proteção aos Defensores dos Direitos Humanos - PlanoDDH, hoje a cargo do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania – MDHC.

O PlanoDDH só foi aprovado com o Decreto nº 12.710, em 2025, que define “defensoras e defensores de direitos humanos as pessoas, os grupos, as comunidades, os comunicadores e os ambientalistas que promovem e defendem os direitos humanos” (BRASIL, 2025). Ao estipular a estrutura de governança do Plano, incorpora uma série de ministérios, mas não inclui o MEC. A Portaria n. 507/2022, por sua vez, regulamentou o Programa de Proteção aos Defensores de Direitos Humanos, Comunicadores e Ambientalistas – PPDDH também enfatizando essas categorias específicas. Apesar disso, também previu como público-alvo “todo indivíduo, grupo ou órgão da sociedade que promova e defenda os direitos humanos e as liberdades fundamentais universalmente reconhecidos e, em função de suas atuações e atividades nessas circunstâncias, encontre-se em situação de risco, ameaça ou vulnerabilidade” (BRASIL, 2022).

Paradoxalmente, apesar de educadores/as estarem, em tese, contemplados/as no universo de defensores/as de direitos humanos, as políticas recentes não acompanham o desenvolvimento da normativa do campo educacional e desconsideram o contexto fático de perseguição e censura. Enquanto são fortalecidos legalmente os papéis de escolas e de educadores/as no combate a discriminações, os movimentos conservadores os/as atacam, tendo como mote o mero exercício de suas tarefas democráticas. Vemos que não há o reconhecimento e o desenvolvimento proporcionais de normas e políticas públicas que nomeiem educadores/as como defensores/as de direitos humanos e impulsionem efetivamente a sua proteção. Isso fica ainda mais evidente quando, no mesmo período, grupos igualmente agredidos como comunicadores/as e ambientalistas passaram a receber proteção especial.

Embora se possa argumentar corretamente que educadores/as estão contemplados/as nas previsões genéricas sobre defensores/as de direitos humanos, a ausência de menção expressa e sobretudo a exclusão do MEC do PlanoDDH, são indícios de falta de prioridade e merecem correção. A equiparação a ambientalistas e comunicadores/as é oportuna também por se tratar de categoria majoritariamente profissional, cujo cumprimento da função pública afeta a concretização dos direitos humanos em sociedade. Ademais, como explicitado no tópico seguinte, a particularidade das violações sofridas por educadores/as convida ao aprofundamento de uma tipologia própria de direitos humanos violados, decorrentes das atividades tipicamente desempenhadas nas escolas e universidades.

Valoração jurídica de direitos humanos especiais de educadores/as

Tipologia de violações de direitos humanos ocorrida contra educadores/as

A proposição de uma tipologia quanto a censura e perseguição de educadores/as em contexto nacional importa à medida em que possibilita o reconhecimento preciso de uma violência por parte de qualquer vítima, permitindo nomeá-la e, ao mesmo tempo, organizar as formas de resposta estatal e coletiva à violação experimentada. Como argumentamos, esses efeitos ainda se encontram silenciados, subsumidos a categorias genéricas, porque o grupo ainda não é conscientemente tratado como especialmente vulnerável a certas formas de violência e violações. Para tanto, é necessário destacar as escolhas metodológicas que servem de bússola ao esforço de valoração jurídica do fenômeno da perseguição a educadores/as.

Em decorrência da integralidade e da interdependência dos direitos, a violação de um direito humano costuma repercutir em múltiplas esferas passíveis de resposta e reparação, tais quais os âmbitos cível, penal, trabalhista e administrativo. Em geral, a violação de um direito também é concomitante à violação de outro, e a não reparação em tempo tende a alavancar novas violações, agravando o quadro geral. O caso de Juliana Andozio demonstra que uma mesma situação de violência pode se desdobrar em medidas indenizatórias, no âmbito cível; preventivas e punitivas de danos à integridade psicológica e física, no âmbito penal; além de defesas da permanência em certo cargo ou função, nos âmbitos trabalhista e administrativo, dependendo do enquadramento profissional da vítima⁴. A violação à liberdade de ensinar da professora em questão está, por sua vez, articulada à discriminação por orientação sexual e identidade de gênero de estudantes e a sua atuação nas temáticas correlatas a essas vivências na escola. O agravamento da situação, com a evolução do que inicialmente eram reclamações de familiares para processos administrativos e violência física, levou à violação da integridade física e psíquica da professora.

A pesquisa no banco de casos acompanhados indica que, quando existentes, as respostas jurídicas às perseguições se dão pela via tradicional do direito, ou seja, mobilizando ações individuais de tipo cível, penal, administrativo ou trabalhista. Já a nossa tipologia foca em fundamentos constitucionais em escala multinível do direito à educação, com base no Direito Constitucional Comum Latino-Americano – DCCLA, como sustentam Armin Von Bodgandy (2019) e Flávia Piovesan (2017), entre outros/as. Essa perspectiva teórica e doutrinária parte da identificação do papel transformador do direito constitucional na América Latina, que se distingue das compreensões liberal e burocrática desenvolvidas no constitucionalismo estadunidense e europeu, que privilegiam o papel do direito como limite à atuação do Estado e como organizador da máquina administrativa pública. No nosso continente, ainda que o direito constitucional também tenha tais funções, ressalta-se a vinculação entre as Constituições e a árdua tarefa de construir

democracias políticas, sociais e econômicas e de valorizar povos e perspectivas epistemológicas e jurídicas historicamente subjugados pelos processos coloniais.

Metodologicamente, o DCCLA integra regionalmente as Constituições aos tratados internacionais de direitos humanos, as decisões de cortes constitucionais à jurisprudência dos órgãos internacionais de proteção e pluraliza as fontes de produção jurídica de modo a incluir instituições e direitos dos povos originários e de origem afro-americana, propondo um bloco doutrinário e jurisprudencial capaz de promover avanços em políticas públicas estruturalmente antidiscriminatórias (BOGDANDY, 2019).

No caso da perseguição sistemática a educadores/as, essa concepção fortalece o entendimento de que as liberdades educacionais, o pluralismo e a gestão democrática não se realizam, em nosso contexto, por conta da premissa liberal da abstenção de intervenção do Estado na identificação e punição dos casos de violação identificados. É necessária atuação estatal ativa, mediante políticas públicas democratizadoras, como políticas de proteção a educadores/as que respaldem a ação pedagógica, inibam a perseguição e tratem as violações como resultado de problemas coletivos.

Por isso a pesquisa aplicada direcionou-se à construção de protocolos de acolhimento e de uma política pública nacional de proteção a educadores/as no Brasil, pertinente ao bem social e coletivo protegido, bem como capaz de ativar ações públicas de proteção, defesa e reparação que superem a lógica fragmentada das respostas individuais. O direito à educação é um direito social, exercido coletivamente. Nesse sentido, a censura e a perseguição a educadores/as têm como vítimas diretas também a comunidade escolar e/ou educacional, que precisa estar contemplada na tipologia de violações e, conseqüentemente, nas respostas institucionais a serem mobilizadas, de forma a integrar e complementar a defesa e a responsabilização nos campos cível, penal, administrativo ou trabalhista.

O Quadro 1 sintetiza a tipologia proposta, especificando inicialmente as categorias jurídicas de *educadores/as*, conforme vinculados/as à educação popular ou ao ensino, especificando níveis e qualificação profissional geral entre magistério e demais trabalhadores/as da educação; além disso, apresenta a categoria *pesquisador/a*, de modo a contemplar profissionais que não atuam diretamente na relação ensino-aprendizagem, mas também são vítimas das perseguições tipificadas. Em seguida, são tipificadas nove violações percebidas contra direitos especiais de educadores/as, atinentes a três princípios constitucionais do ensino; por fim, apresentam-se alguns elementos circunstanciais identificados no banco de casos, divididos entre elementos de motivação e elementos agravantes, que qualificam as violações cometidas.

Quadro 1: Síntese da tipificação de violações de direitos especiais de educadores/as

Grupo vulnerável	Espécie de violação	Elementos Circunstanciais	
		Motivação	Agravantes
1. Educador/a Educador/a Popular Profissional da Educação Escolar Básica Professor/a na Educação Escolar Básica Trabalhador/a em Educação Escolar Básica Profissional da Educação Superior Profissional do Magistério Superior Trabalhador/a na Educação Superior 1.4. Profissional Pesquisador/a	Liberdade educacional (acadêmica)		
	Liberdade de ensino-aprendizagem		
	Liberdade científica (de pesquisar e divulgar o conhecimento)		
	Liberdade especial de expressão (intramuros e extramuros)	1. Em razão de condição de gênero e/ou de orientação sexual	Violação cometida por sujeito constitucionalmente responsável pela proteção de direitos humanos e fundamentais
	Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas		
	2.1. Pluralidade de perspectivas político-pedagógicas e de estratégias didáticas	Em razão de condição étnico-racial	
	2.2. Autonomia pedagógica e administrativa das instituições educacionais	Em razão de condição de pessoa com deficiência	Violação cometida para propagação de discurso de ódio
	2.3. Proteção a materiais didáticos e bibliográficos		
	Gestão democrática das instituições educacionais	Em razão de condição de pessoa idosa	Violação cometida com base em disseminação de fake news
	Colegialidade das decisões		
1.4. Profissional Pesquisador/a	Participação na escolha de órgãos diretivos e representantes		
	Participação nas decisões escolares e de política educacional		

Fonte: Autoria própria, 2026.

Liberdade educacional (acadêmica)

De acordo com Amanda Travincas (2018), a liberdade acadêmica abarca as liberdades de pesquisa e publicação, a liberdade de ensinar e a liberdade de manifestação (extramuros e intramuros). Para a autora, a liberdade de ensinar especificamente “consiste no direito de o professor tomar decisões atinentes à gestão da sala de aula no tocante ao conteúdo a ser ensinado e à metodologia a ser utilizada” (TRAVINCAS, 2018, p. 172). Fernando Sales e Conrado Mendes (2025), por sua vez, entendem que a CF protege três dimensões da liberdade acadêmica,

de caráter individual, aspectos como a liberdade de ensinar, a liberdade de aprender, a liberdade de pesquisar, a liberdade de publicar e a liberdade de expressão de opiniões; a segunda dimensão protege as próprias instituições de ensino e pesquisa, tendo como principal manifestação a autonomia universitária (CF, art. 207); já a terceira protege a própria coletividade, que é a beneficiária da educação e da pesquisa produzidas.

No contexto dos ataques à democracia, a CIDH tomou iniciativas em termos de audiências públicas, relatórios com recomendações e visitas *in loco* para ampliar a compreensão sobre a liberdade educacional (KIRCHHOFF & FACHIN, 2024, p. 12-13) na América Latina, as quais culminaram em importantes encaminhamentos. Isso se deu em razão da pluralidade de denúncias envolvendo violações dessa natureza. Entre os feitos mais relevantes dessa empreitada destacam-se a manifestação da CIDH contrariamente ao Movimento Escola Sem Partido, pelo grave risco de limitação da “liberdade de expressão de professores e professoras”, e a adoção da Declaração de Princípios Interamericanos sobre Liberdade Acadêmica e Autonomia Universitária, ambas em 2021 (CIDH, 2021).

Com relação à liberdade de expressão, a Convenção Americana de Direitos Humanos – CADH (1978) serve de fundamento nesta interpretação sobre a liberdade educacional (KIRCHHOFF & FACHIN, 2024, p. 14), na medida em que amplia o enfoque para além das ações de ensino e pesquisa intramuros, alcançando o direito à participação de educadores/as e cientistas no debate público democrático. Constan igualmente como marcos para a liberdade educacional o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais – PIDESC (1966), o Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos – Protocolo DESC (1988) e a Recomendação Conjunta da Organização Internacional do Trabalho e da Unesco (1966), relativa ao estatuto de professores/as.

Do ponto de vista do texto constitucional, o principal esteio para a proteção da liberdade educacional encontra-se no art. 206, inciso II, cabendo a menção à LDB, art. 3º, incisos II e IV e art. 43, para configurar o mosaico normativo que opera em favor desse direito humano. É importante observar que em âmbito nacional, à altura das atividades mais conclusivas da CIDH, o Supremo Tribunal Federal – STF já tinha posicionamentos relevantes sobre o tema, que a partir de 2020 contou com inúmeras manifestações da Corte contrárias a legislações estaduais e municipais que promoviam censura prévia e perseguição (XIMENES, SENA & MOREIRA, 2022). Citamos uma passagem do julgado que declarou a inconstitucionalidade da Lei n. 7.800/2016 no estado de Alagoas, iniciativa inspirada na plataforma do Escola Sem Partido:

A liberdade de ensinar é um mecanismo essencial para provocar o aluno e estimulá-lo a produzir seus próprios pontos de vista. Só pode ensinar a liberdade quem dispõe de liberdade. Só pode provocar o pensamento crítico quem pode igualmente proferir um pensamento crítico. Para que a educação seja um instrumento de emancipação, é preciso ampliar o universo informacional e cultural do aluno, e não reduzi-lo, com a supressão de conteúdos políticos ou filosóficos, a pretexto de ser o estudante um ser “vulnerável”. O excesso de proteção não emancipa, o excesso de proteção infantiliza (STF, 2020, p. 24).

É perceptível que a liberdade de ensinar atribuída ao corpo docente encontra-se em geral espelhada na liberdade de aprender atribuída ao corpo discente, componente do direito humano à educação que é qualificado a partir do reconhecimento do interesse superior da criança, nos termos da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989). A liberdade de aprender prevalece “ainda quando conteúdos curriculares possam se chocar com os interesses ou crenças da família. Trata-se da reafirmação de crianças e adolescentes como sujeitos de direito” (KIRCHHOFF & FACHIN, 2024, p. 21-22). Interessa aqui reconhecer que ambas as liberdades – de aprender e de ensinar – estão correlacionadas nos processos de ensino-aprendizagem.

Portanto, a interpretação sistemática das fontes autoriza concluir que a violação à liberdade educacional ou acadêmica, pode ser subdividida em:

- a. *Violação da liberdade de ensino-aprendizagem*: cerceamento ou ameaça, por qualquer meio, ao exercício da liberdade acadêmica, ou de cátedra, de educadores/as assegurada no ordenamento jurídico vigente, que protege a liberdade de aprender e ensinar, bem como o apreço à tolerância, mediante uma pluralidade de estratégias didático-pedagógicas dos objetivos do ensino pactuados na legislação, nas propostas político-pedagógicas das escolas e nos planos de trabalho de docentes e demais educadores/as.
- b. *Violação da liberdade científica (de pesquisar e divulgar o conhecimento)*: cerceamento ou ameaça, por qualquer meio, ao exercício da liberdade científica (ou de pesquisa) de educadores/as ou pesquisadores/as profissionais, assegurada na CF e na legislação que protegem a liberdade de pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, bem como determinam proteção especial a profissionais dedicados/as às atividades de ciência, tecnologia e inovação em instituições científicas e escolas.
- c. *Violação da liberdade especial de expressão (intramuros e extramuros)*: cerceamento ou ameaça, por qualquer meio, ao exercício da liberdade especial de expressão de educadores/as e pesquisadores/as, dentro (intramuros) e fora (extramuros) das instituições de ensino e pesquisa, assegurada no princípio constitucional geral da liberdade de expressão e no direito da sociedade e seus/suas integrantes de receber informações e conhecimentos qualificados, produzidos nos campos acadêmico e do ensino, que possam contribuir com o avanço dos objetivos constitucionais de justiça social, não discriminação e acesso à informação.

Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas

O pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas é princípio que tem sido alocado de forma conjunta com a liberdade educacional. Os fundamentos extraídos do sistema interamericano de proteção de direitos humanos para sustentá-los são idênticos, de acordo com a doutrina, que para qualquer caso indica como fontes igualmente o PIDESC (1966), o Protocolo DESC (1988) e a Recomendação OIT/UNESCO (1966).

Embora a conjugação seja escolha válida, pois detêm o mesmo escopo normativo em âmbito internacional, entendemos ser importante tratá-los de forma autônoma, o que tem como efeito ampliar as hipóteses de tipificação e, conseqüentemente, de potencial proteção. A CF é mais específica que os documentos internacionais, uma vez que o

pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas se encontra previsto no art. 206, III. A legislação infraconstitucional também endossa a opção apartada, como explicita o art. 3º, II, da LDB.

Mais relevante, porém, é compreender que há irradiações do princípio ora comentado que não se confundem com aqueles provenientes da liberdade educacional. O pluralismo é uma defesa do/da sujeito/a que educa ou que pesquisa, mas também das escolhas legitimamente tomadas pela instituição educacional quanto aos projetos e encaminhamentos pedagógicos e aos livros e materiais didáticos que circulam em seus espaços.

Essas características ampliam o estofo constitucional protetivo dos direitos humanos em análise, permitindo a inclusão das previsões constantes no art. 207, § 2º, e no art. 208, VII da CF, para além do já citado art. 206, III. A legislação infraconstitucional extrapola o conteúdo do art. 3º, II, da LDB, ao também recheiar o princípio a partir do que dispõem os art. 4º, VIII; art. 13, II; art. 15; art. 26, § 9º; art. 32, § 5º; art. 53 e art. 54. O foco central nesse ponto é o direito de escolas e educadores/as proporem, aprovarem e implementarem seus projetos pedagógicos, em diálogo com as comunidades e atentando aos objetivos constitucionais de justiça social e não discriminação, largamente inscritos na legislação do ensino e nas diretrizes curriculares.

O pluralismo veda a imposição de unilateralidades decorrentes de convicções familiares, religiosas e/ou comunitárias. Nesse sentido, o STF afirma o direito indisponível de estudantes acessarem a complexidade dos entendimentos afeitos ao ambiente educacional: “à toda evidência, os pais não podem pretender limitar o universo informacional de seus filhos ou impor à escola que não veicule qualquer conteúdo com o qual não estejam de acordo” (STF, 2020).

Por outro lado, o enfrentamento de iniciativas que enfraquecem o “direito ao mundo” e dialogam com o sentimento de desconfiança em face de educadores/as, como os projetos de lei de educação domiciliar que proliferam no país, demonstram a necessidade de seguir avançando na compreensão sobre a relevância autônoma desse princípio e sua articulação orgânica com as premissas democráticas da educação em uma sociedade plural e não discriminatória (MARTINS & DE OLIVEIRA, 2024).

O estudo dos casos acompanhados em articulação com o bloco normativo e jurisprudencial, no caso do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, permite propor uma tipificação de três violações que têm como alvo os direitos especiais de educadores/as:

- a. *Violação da pluralidade de perspectivas político-pedagógicas e de estratégias didáticas:* cerceamento ou ameaça, por qualquer meio, ao exercício da pluralidade de perspectivas político-pedagógicas e de estratégias didáticas assumidas por educadores/as no cumprimento dos objetivos do ensino estabelecidos na legislação e nas diretrizes curriculares; pactuados nas propostas político-pedagógicas das escolas e expressos nos planos de trabalho de docentes e demais trabalhadores/as da educação.
- b. *Violação da autonomia pedagógica e administrativa das instituições educacionais:* cerceamento ou ameaça, por qualquer meio, ao exercício da autonomia didático-científica,

administrativa e de gestão financeira e patrimonial assegurada às universidades e à autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira das unidades escolares e dos demais estabelecimentos educacionais para elaborar e executar suas propostas pedagógicas, em atenção aos objetivos do ensino estabelecidos na legislação e pactuados nas instâncias de gestão democrática.

- c. *Violação da proteção a materiais didáticos e bibliográficos*: prejudicar, por qualquer meio, a produção, a distribuição e o uso de materiais didáticos e bibliográficos por educadores/as, ou danificar intencionalmente seu conteúdo, aí considerados os que integram programas públicos de seleção, compra e distribuição de livros e materiais pedagógicos; e os materiais bibliográficos produzidos ou adotados por educadores/as e instituições de ensino na execução dos respectivos planos de trabalho e propostas pedagógicas; e demais instrumentos de educação popular para a cidadania e o exercício de direitos nos diferentes âmbitos das políticas públicas e da sociedade organizada.

Gestão democrática das instituições educacionais

Com base em Licínio Lima (2014) é possível sintetizar o conteúdo normativo da gestão democrática em três dimensões que se associam: colegialidade da gestão, participação social nas decisões escolares e de política educacional e eleição para a escolha de membros de órgãos diretivos e representantes. Tais vertentes da gestão democrática estão, em maior ou menor medida, regulamentadas na legislação federal e dos sistemas de ensino.

O preceito básico está inscrito no princípio constitucional da “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (CF, art. 206, VI), reiterado e regulamentado na LDB (art. 3º, VIII e XV; art. 12, VI e XII; art. 13, VI; art. 14; art. 53, § 1º; art. 56), na Lei Complementar nº 220/2025, que institui o Sistema Nacional de Educação (art. 3º, VI, XI; art. 10, I; art. 11 e seguintes), na Lei nº 13.005/2014, que aprova o PNE (Meta 19), na Lei nº 9.192/1995, que trata da escolha dos/das dirigentes universitários/as, e nas normas aprovadas nos sistemas estaduais, municipais e distrital de ensino, que não podem contrariar a diretrizes nacionais. Os tratados internacionais já referidos, de sua parte, também abonam interpretação favorável à gestão democrática das instituições educacionais, vez que asseguram a autonomia das escolas e das universidades e limitam a intervenção externa à liberdade das instituições de ensino.

A jurisprudência do STF é menos desenvolvida nesse ponto, quando comparada à evolução da liberdade educacional e do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas. No julgamento sobre eleição de diretores/as, por exemplo, o tribunal afirmou “que o princípio da gestão democrática deve ser obrigatoriamente cumprido pelos entes de direito público”, mas entendeu que a indicação ao cargo de direção é atribuição do Poder Executivo, ainda que precedida de consulta à comunidade (STF, 2009). O princípio também foi discutido na Ação Direta de Inconstitucionalidade 3.757, julgada em 2018, que entendeu constitucional lei estadual sobre “a livre criação e a auto-organização de centros e

diretórios acadêmicos, seu funcionamento no espaço físico da faculdade, a livre circulação das ideias por eles produzidas, o acesso dos seus membros às salas de aula e a participação em órgãos colegiados” (STF, 2018).

Em geral, a gestão democrática é mencionada de forma articulada a outros princípios para cassar múltiplas legislações estaduais e municipais consideradas pela Corte em desacordo com a liberdade educacional e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. Nesses casos, o tribunal foi capaz de bloquear a evolução de normas e políticas frontalmente opostas aos princípios constitucionais. No caso da gestão democrática, com efeitos nos demais princípios, a principal afronta decorre dos programas de militarização das escolas comuns, que vêm sendo disseminados pelo país e sobre os quais ainda não há uma resposta do STF, apesar das evidências de inconstitucionalidade (DE ALMEIDA SANTOS, ALVES & MELLO LACÉ, 2023; ENTIDADES, 2023).

Da análise da legislação, que tem avançado significativamente no detalhamento do conteúdo do princípio da gestão democrática, articulada às demais fontes normativas e do banco de casos, propomos tipificar 3 (três) violações que têm como alvo os direitos especiais de educadores/as nesse âmbito:

- a. *Violação da colegialidade das decisões*: cerceamento ou ameaça, por qualquer meio, ao caráter colegiado da gestão de universidades e escolas, expresso na tomada das decisões pedagógicas, administrativas e de gestão financeira em conselhos escolares e universitários.
- b. *Violação da participação na escolha de órgãos diretivos e representantes*: cerceamento ou ameaça, por qualquer meio, ao caráter democrático e representativo da direção escolar e dos órgãos colegiados de universidades e escolas, expresso no direito a candidatar-se e a eleger representantes autônomos/as dos diferentes segmentos, entre eles dos segmentos de educadores/as, e a participar dos processos de escolha da direção escolar e universitária, conforme regulamentos específicos que respeitem os parâmetros de autonomia institucional em relação à administração central.
- c. *Violação da participação nas decisões escolares e de política educacional*: cerceamento ou ameaça, por qualquer meio, à participação na elaboração e revisão dos projetos pedagógicos de escolas e universidades, mediante debate público e atuação nas instâncias deliberativas; ao direito à participação em conselhos de políticas educacionais, conselhos, fóruns e conferências de educação e à participação interna e externa nas discussões sobre políticas educacionais e sobre as respectivas áreas de conhecimento pedagógico, acadêmico e científico.

Elementos circunstanciais que impactam a valoração jurídica da perseguição a educadores/as

Conforme já argumentamos, os fatos identificados nos casos acompanhados costumam envolver múltiplas camadas de violação a grupos e indivíduos/as estruturalmente vulnerabilizados/as e desafiam valores democráticos que extrapolam os muros das escolas. Essa característica coloca os casos de perseguição a educadores/as, analisados até então na perspectiva do direito humano à educação e dos direitos especiais de educadores/as, na intersecção com um amplo acervo de proteção dos direitos humanos

de grupos e indivíduos/as vítimas de desigualdades e discriminações estruturais, bem como das normas e jurisprudências que têm sido produzidas em reação aos ataques à democracia. A articulação dessas perspectivas, na tipologia proposta, pode qualificar o diagnóstico e a gravidade dos fenômenos de perseguição a educadores/as, razão pela qual propomos a categoria elementos circunstanciais da violação, dividida em fatores de motivação e fatores agravantes.

Como *fatores de motivação*, considera-se a causa pela qual o/a agressor/a violenta determinados/as sujeitos/as cujas existências se atravessam, para além da posição de educadores/as, por posições subjetivas que revelam efeitos de opressões estruturais em sociedade. Por exemplo, caso certa professora identificada como travesti sofra ataques a sua liberdade educacional, sua identidade de gênero deve ser considerada como fator de motivação da violência em curso, uma vez que a discriminação por orientação sexual é uma violação estrutural reconhecida (STF, 2024). Portanto, diante do contorno normativo desses/as sujeitos/as como titulares de proteção especial do Estado, seja através de tratados e convenções internacionais, de previsão constitucional, de legislação infra-constitucional própria e de jurisprudência, as denúncias que revelarem motivação em conformidade com o conteúdo exposto devem ser apreciadas de forma interrelacional.

Quanto ao/a educador/a vítima de perseguição, propõe-se abordar nos elementos circunstanciais à condição de gênero que experimenta em sua vivência, inclusive de identidade de gênero, de orientação sexual; de marcadores étnico-raciais; de existência de deficiência de qualquer natureza; e de ordem geracional. Todos esses recortes são estruturantes de violações interseccionais amplamente reconhecidos na normativa de âmbitos internacional e nacional⁵. Outro aspecto que recomenda a qualificação da motivação da violência contra educadores/as é o acúmulo de órgãos, entidades e instituições dedicados a referidas temáticas e aptos a contribuir com as medidas preventivas, inibitórias e reparatórias apropriadas aos casos acompanhados e com o maior conhecimento sobre a interseccionalidade das violações.

Como *fatores agravantes*, considerou-se o especial risco de degradação à cultura democrática brasileira em dada violência ocorrida contra educadores/as. Diferentemente do critério fixado para a caracterização da motivação para a conduta, nesse caso é o repúdio a discursos e práticas alinhados a contextos ditatoriais e totalitários que requerem valoração distinta. Sugere-se que o grau de ofensividade a valores do Estado Democrático de Direito seja medido a partir da existência de violações cometidas por sujeito/a constitucionalmente responsável pela proteção de direitos humanos; pela propagação de discurso de ódio; ou com base em disseminação de *fake news*. A análise dos casos acompanhados tem demonstrado que tais estratégias acompanham o atual contorno fático de violência a educadores/as, articulando-se às estratégias da extrema direita no campo educacional.

Considera-se violação cometida por sujeito/a constitucionalmente responsável pela proteção de direitos humanos e fundamentais aquela em que o/a agressor/a é agente

público/a investido/a, à ocasião de empossamento, do dever de cumprir a CF, de observar as leis, de promover o bem geral do povo brasileiro e sustentar a união, a integridade e a independência do país. Esse conceito, funcionalizado a partir dos frequentes ataques promovidos por parlamentares e representantes do Poder Executivo a educadores/as – como demonstra a própria situação de Juliana Andozio, fio condutor deste artigo – encontra respaldo na CF (art. 23, I) e nos Códigos de Ética do Decoro Parlamentar de Deputados/as (art. 3º, I, II, III e IV) e Senadores/as (art. 2º, I e II), que são reproduzidos nos parlamentos locais.

Observado todo o acervo normativo citado quanto à proteção da vulnerabilidade de certos/as educadores/as que integram grupos estruturalmente oprimidos, considera-se especialmente grave qualquer violação cometida para a propagação de discurso de ódio, ou seja, aquela que promove a instigação massificada de violência, ódio ou discriminação contra grupos vulneráveis.

Por fim, tendo como base a CF (art. 5º, IV), o Marco Civil da Internet (Lei 12.965/2014) e a Lei Eleitoral (Lei 9.504/1997), considera-se violação cometida para a propagação de *fake news* aquela que se fundamenta em difusão generalizada de informações falseadas de natureza antidemocrática, que objetivam enviesar a opinião pública, no caso, direcionada intencionalmente a educadores/as perseguidos/as.

Considerações finais

O presente artigo propôs uma valoração jurídica do fenômeno de perseguição e censura a educadores/as no Brasil. Para tanto, após justificar a necessidade da iniciativa com base em amplo repertório documental sobre o fenômeno, visou a inserção da categoria de educadores/as, entendidos/as em sentido amplo, como sujeitos/as efetivamente vulneráveis a violações de direitos humanos específicos. Com efeito, considerar educadores/as como defensores/as de direitos humanos pelo mero exercício profissional pode equipará-los/las àquelas categorias que detêm acervo protetivo próprio, a exemplo de comunicadores/as, que se tornam destinatários/as de legislações e políticas públicas próprias para a superação do problema.

A partir dessas premissas enumeraram-se os princípios sobre os quais se edificou uma tipologia de proteção a direitos humanos especiais de educadores/as, expressa em nove violações documentadas no banco de casos. Embora seja certo que os princípios e as violações se complementem e se sobreponham, reforçando os direitos humanos especiais de educadores/as em casos concretos, a conceituação detalhada de cada caso parece contribuir para o esquadramento mais robusto das situações de violência experimentadas. O reconhecimento amplo do caráter sistemático da violência perpetrada contra educadores/as no Brasil convoca a mobilização de instituições públicas e da sociedade

civil organizada, tanto com objetivos inibitórios e reparatórios, como, sobretudo, com objetivos preventivos voltados a combater e eliminar a causa das violações por meio de políticas públicas que fortaleçam a educação antidiscriminatória, democrática, de direitos humanos e que respaldem amplamente a atuação dos/das educadores/as.

Como se argumentou ao longo do texto, a despeito das conquistas teóricas, normativas e jurisprudenciais quanto à concretização de tais princípios, em âmbito internacional e nacional há iniciativas que precisam ser enfrentadas por representarem graves ameaças aos princípios comentados. Foram citadas as tentativas de normatização da educação domiciliar ao nível federal e os modelos de gestão cívico-militar de escolas, os quais, embora questionados no STF, encontram-se em etapas de aprovação e expansão no país.

Por fim, a proposição de elementos circunstanciais relativos a motivação e agravantes da perseguição sustenta uma abordagem mais ampla da violência contra educadores/as, tendo em vista a atual arena de disputas e o contexto da juridificação reativa da educação. Conforma-se minimamente através desse desenho a nomeação de estratégias de uma ofensiva antidemocrática, sempre avessa às minorias políticas, e cujas tentativas de eliminação de gramáticas de justiça social e não discriminação dialogam, ao fim e ao cabo, com o próprio anseio de extinção da educação alinhada aos direitos humanos.

Recebido em: 01/02/2026; Aprovado em: 18/03/2026.

Notas

- 1 *Especiais* porque decorrentes de sua atuação profissional típica, não confundíveis com as normas trabalhistas e funcionais gerais, nem com dimensões já protegidas na legislação civil, penal e/ou administrativa.
- 2 Este estudo foi realizado com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Brasil), no âmbito da Chamada CNPq Nº 09/2022 - Bolsas de Produtividade em Pesquisa - PQ (Processo 311735/2022-3) e no escopo do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia Política Educacional e Trabalho Docente, que conta com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) - Processo 406861/2022-6; da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) - Processo 88887.954247/2024-00 e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) - 098/2024 - Chamada INCT - MCTI/CNPq/CAPES/FAPs Nº 58/2022.
- 3 Não é objeto do texto entrar na importante diferenciação conceitual dessas categorias, no entanto, enfatizamos a categoria *educadores/as* por ser mais abrangente, extrapolando as atividades de ensino formal e compreendendo programas e políticas de educação popular, também alvo de ataques e censuras mapeadas na pesquisa.
- 4 Em março de 2025 o vereador florianopolitano Bericó (Partido Liberal), um dos agressores de Andozio, foi condenado penalmente à prestação de serviços comunitários, uma decisão inédita contra parlamentar em âmbito nacional.
- 5 Sobre cada qual, confira-se: Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (Decreto 4.377/02); Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher (Decreto 1.973/96); Princípios de Yogyakarta; Lei Maria da Penha (Lei 11.340/06); Constituição Federal (art. 3º, IV; art. 4º VIII; art. 7º, XXI; art. 23, II; art. 24, XIV; art. 203, IV; art. 208, III; art. 226, § 8º; art. 230); Lei do

Racismo (Lei 7.716/89, com artigos alterados conforme a Lei 9.459/97); Lei do Crime Racial (Lei 14.532/23); Convenção Interamericana contra o Racismo, a Discriminação Racial e Formas Correlatas de Intolerância (Decreto 10.932/22); Lei do Refúgio (Lei 9.474/97); Lei de Migração (Lei 13.445/17); Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/15); Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto 6.949/09); Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência (Decreto n. 3.956/01); Convenção da Organização das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência; Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 10.741/03); Política Nacional do Idoso (Lei 8.842/04).

Referências

ACÇÃO EDUCATIVA *et al.* *Manual de defesa contra a censura nas escolas*, 2022. Disponível em: <<https://manualdedefesadasescolas.org.br/>>. Acesso em: 25 out. 2025.

APPLE, Michael. *Educating the right way: markets, standards, God, and inequality*. New York: Routledge, 2013.

BOGDANDY, Armin Von. Ius Constitutionale Commune na América Latina: um olhar transformador para um constitucionalismo transformador. *Revista Culturas Jurídicas*. v. 6, n. 14, 2019.

BROWN, Wendy. *In the ruins of neoliberalism: the rise of antidemocratic politics in the West*. New York: Columbia University Press, 2019.

BRASIL. *Decreto nº 6.044, de 12 de fevereiro de 2007*. Aprova a Política Nacional de Proteção aos Defensores dos Direitos Humanos – PNPDDH. Brasília, DF: Presidência da República, 2007.

BRASIL. *Decreto nº 12.710, de 5 de novembro de 2025*. Institui o Plano Nacional de Proteção a Defensoras e Defensores de Direitos Humanos. Brasília, DF: Presidência da República, 2025.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. *Portaria nº 507, de 21 de fevereiro de 2022*. Dispõe sobre procedimentos no âmbito do Programa de Proteção aos Defensores de Direitos Humanos, Comunicadores e Ambientalistas (PPDDH). Brasília, DF, 2022.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. *Educação sob ataque no Brasil*. 2023. Disponível em: <<https://educacaosobataque.org/>>. Acesso em: 25 out. 2025.

COMISIÓN INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS – CIDH. *Principios interamericanos sobre libertad académica y autonomía universitaria*. 2021. Disponível em: <https://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/principios_libertad_academica.pdf>. Acesso em: 25 out. 2025.

CORREA, Sonia & PRADO, Marco Aurélio Máximo. A “ideologia familista” nas ofensivas contra gênero na educação: conexões conservadoras transnacionais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 45, 2024.

DE ALMEIDA SANTOS, Catarina.; ALVES, Miriam Fábria; MELLO LACÉ, Andréia. Militarização das escolas públicas no Brasil: desmilitarizar as escolas para salvar a educação pública e a democracia. *Retratos da Escola*, v. 17, n. 37, p. 13–24, 2023.

ENTIDADES V. Carta da sociedade civil pela desmilitarização da educação e da vida. *Retratos da Escola*, v. 17, n. 37, p. 375–385, 2023.

GLOBAL PUBLIC POLICY INSTITUTE – GPPI; CENTER FOR THE ANALYSIS OF LIBERTY AND AUTHORITARIANISM – LAUT. *Academic freedom in Brazil: a case study on recent developments*. Disponível em: https://gpqi.net/assets/GPPI_LAUT_2020_Academic_Freedom_in_Brazil.pdf. Acesso em: 25 out. 2025.

HUMAN RIGHTS WATCH. “Tenho medo, esse era o objetivo deles”: esforços para proibir a educação sobre gênero e sexualidade no Brasil. Disponível em: <https://grafittinews.com.br/wp-content/uploads/2022/05/H-U-M-A-N-RIGHTS-WATCH.pdf>. Acesso em: 25 out. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – IFRJ. *Educadoras são defensoras de direitos humanos*. 2021. Disponível em: https://to.catolica.edu.br/portal/wp-content/uploads/2024/06/cartilha-educadoras-sao-defensoras-dos-direitos-humanos-_portugues.pdf. Acesso em: 25 out. 2025.

JUNQUEIRA, Rogério D. *A invenção da ideologia de gênero: um projeto reacionário de poder*. Campo Grande: Letras Livres, 2022.

KIRCHHOFF, Rafael dos Santos & FACHIN, Melina Girardi. Liberdade de aprender e ensinar: reflexões a partir do Sistema Interamericano de Direitos Humanos. *Direito e Práxis*, v. 15, n. 3, 2024.

LAYUS, Rosario Figario; ALVES, Camila Nobrega Rabello. *Alerta do Brasil*: Por uma abordagem abrangente, interseccional e contextual para a garantia da liberdade acadêmica. Disponível em: https://www.scholarsatrisk.org/wp-content/uploads/2023/03/Policy-Brief-_PORT_Alerta-do-Brasil.pdf. Acesso em: 06 maio 2026.

LIMA, Licínio. A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária? *Educação & Sociedade*, v. 35, n. 129, 2014.

MARTINS, Kássia; DE OLIVEIRA, Ligia Ziggioiti. Educação domiciliar: jurisprudência do Supremo Tribunal Federal sobre os poderes parentais e estatal. In: *Retratos da Escola*, v. 18, n. 42, 2024.

MOURA, Fernanda Pereira de & SILVA, Renata Aquino. *6 anos de projetos “Escola sem Partido” no Brasil*: levantamento dos projetos de lei estaduais, municipais, distritais e federais que censuram a liberdade de aprender e ensinar. Brasília: Frente Nacional Escola Sem Mordça, 2020.

OBSERVATÓRIO NACIONAL DA VIOLÊNCIA CONTRA EDUCADORAS/ES – ONVE. *Um estudo quantitativo sobre a perseguição de educadoras/es no Brasil*. Niterói: ONVE, 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. Declaration on the Right and Responsibility of Individuals, Groups and Organs of Society to Promote and Protect Universally Recognized Human Rights and Fundamental Freedoms, 1999. Disponível em: <https://docs.un.org/en/A/RES/53/144>. Acesso em 06 maio 2026.

PENNA, Fernando. Construindo estratégias para uma luta pela educação democrática. In: PENNA, Fernando; QUEIROZ & FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação democrática: antídoto ao Escola sem Partido*. Rio de Janeiro: LPP/ UERJ, 2018. v. 1, p. 111–130.

PENNA, Fernando; AQUINO, Renata & MOURA, Fernanda. Propondo uma definição de perseguição a educadoras(es) baseada na educação democrática. *Educação & Sociedade*, v. 45, 2024.

PESSOA, Fernanda. Professora é perseguida por apoiar inclusão de aluna trans em escola pública de Florianópolis. *The Intercept Brasil*. 2023. Disponível em: <https://www.intercept.com.br/2023/10/30/professora-aluna-trans-escola-florianopolis-sc/>. Acesso em: 25 maio 2025.

PIOVESAN, Flávia. Ius constitutionale commune latino-americano em Direitos Humanos e o Sistema Interamericano: perspectivas e desafios. *Revista Direito & Práxis*, Vol. 8, N. 2, 2017.

SALES, Fernando Romani & MENDES, Conrado Hubner. O que protege o discurso acadêmico? Entre liberdade acadêmica e liberdade de expressão no Brasil. *Revista de Estudos Jurídicos e Sociais*, Curitiba, v. 16, n. 2, e504, maio/ago. 2025.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL – STF. *Ação Direta de Inconstitucionalidade n. 3757*. Relator: Min. Dias Toffoli. Julgado em: 17 out. 2018.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL – STF. *Ação Direta de Inconstitucionalidade n. 5537*. Relator: Min. Luís Roberto Barroso. Julgado em: 21 ago. 2020.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL – STF. *Ação Direta de Inconstitucionalidade 2997*. Relator: Min, Cezar Peluso. Julgado em 12 ago. 2009.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL – STF. *Ação Direta de Inconstitucionalidade n. 5668*. Relator: Min. Edson Fachin. Julgado em: 28 jun. 2024.

TRAVINCAS, Amanda Costa Thomé *A tutela jurídica da liberdade acadêmica no Brasil: a liberdade de ensinar e seus limites*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2018.

XIMENES, Salomão; VAGGIONE, Juan. Gramáticas do direito em tensão: disputas pela educação pública no Brasil. In: *Educ. Soc.*, Campinas, v. 45, 2024.

XIMENES, S. B.; SENA, F. V. S. ; MOREIRA, M. A. M. . Educadores/as sob ataque: direito à educação e inconstitucionalidades dos projetos de censura. In: Denise Carreira; Bárbara Lopes. (Org.). *Gênero e educação: ofensivas reacionárias, resistências democráticas e anúncios pelo direito à educação*. 1ed. São Paulo, SP: Ação Educativa, 2022, v. 1, p. 72-90.

Infâncias, escolas e docências: *notas sobre o tempo*

Childhoods, schools, and teaching:
notes on time

Infancia, escuelas y docencias:
notas sobre el tiempo

 **GIOVANA ALONSO BOTEGA***

Universidade Federal de São Carlos, São Carlos – SP, Brasil.

 **TAÍS APARECIDA DE MOURA****

Universidade do Estado de Minas Gerais, Passos – MG, Brasil.

RESUMO: Este artigo objetiva ampliar análises e reflexões acerca do tempo, em especial o tempo das infâncias, escolas e docências. A argumentação fundamenta-se nos Estudos das Infâncias e na cartografia de inspiração deleuzo-guattariana, que constituiu uma perspectiva poética e criativa para a pesquisa, com novos-outros contornos a análises e reflexões sobre o cotidiano escolar. Foram discutidas implicações sobre como o tempo rege as experiências das crianças e as práticas docentes. Trazer visibilidade para essa temática propiciou outros modos de pensar sobre o tempo nas instituições de Educação Infantil, numa perspectiva menos controladora das crianças, de seus corpos e suas culturas, bem como argumentou sobre o quanto é importante que professoras e professores invertam lógicas do tempo na escola, buscando também outros sentidos à palavra *educação*.

Palavras-chave: Crianças. Práticas Pedagógicas. Educação Infantil.

* Doutora em Educação. Professora Voluntária do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas da Universidade Federal de São Carlos - DTTP UFSCar. *E-mail:* <alonso.giovana@gmail.com>.

** Doutora em Educação. Professora efetiva na Universidade do Estado de Minas Gerais – Passos. Professora credenciada no PPGPE UFSCar São Carlos. *E-mail:* <tais.moura@uemg.br>.

ABSTRACT: This article aims to broaden analyses and reflections on time, especially the time of childhoods, schools, and teaching. The argument is based on Childhood Studies and a Deleuze-Guattarian-inspired cartography, which constituted a poetic and creative perspective for the research, with new-other contours to analyses and reflections on the school daily life. Implications of how time governs children's experiences and teaching practices were discussed. Bringing visibility to this theme provided other ways of thinking about time in Early Childhood Education institutions, from a perspective that exerts less control over children, their bodies, and their cultures, as well as arguing about how important it is for teachers to invert the logic of time in school, also looking for other meanings for the word education.

Keywords: Children. Pedagogical Practices. Early Childhood Education.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo ampliar los análisis y reflexiones sobre el tiempo, especialmente el tiempo de la infancia, las escuelas y las docencias. La argumentación se basa en los estudios de la infancia y en la cartografía de inspiración deleuzo-guattariana, que constituyeron una perspectiva poética y creativa para la investigación, con nuevos otros contornos para analizar y reflexionar sobre la vida cotidiana escolar. Se discutieron las implicaciones de cómo el tiempo gobierna las experiencias de niñas y niños y las prácticas docentes. Dar visibilidad a este tema permitió otras formas de pensar el tiempo en las instituciones de educación infantil, desde una perspectiva menos controladora de niñas y niños, de sus cuerpos y de sus culturas, así como argumentar sobre la importancia de que los/as docentes inviertan la lógica del tiempo en la escuela, buscando también otros sentidos en la palabra *educación*.

Palabras clave: Niñas y niños. Prácticas pedagógicas. Educación infantil.

Introdução

Por seres tão inventivo, e pareces contínuo
Tempo, tempo, tempo, tempo
És um dos deuses mais lindos
Tempo, tempo, tempo, tempo
(*Oração ao Tempo*. Caetano Veloso, 1979;
música interpretada por Maria Bethânia)

De forma saudosa, numa tarde de primavera e entre conversas sobre as experiências na Educação Infantil, nós autoras começamos a lembrar o quanto costumávamos a brincar por horas e horas de ‘ser adulta’. Como ponto em comum, lembramos que gostávamos de imaginar como seria quando chegasse o tempo de ‘gente grande’. Entre as nossas brincadeiras preferidas, identificamos que o faz-de-conta de ser professora estava presente, e a vontade de continuar mergulhadas em nossas memórias era profunda e cheia de afeto. Afinal, não havia tempo que desse conta do prazer de brincar, criar, pois como afirma Maria Bethânia, tempo esse que é generoso, inventivo, compositor, tambor de todos os ritmos, contínuo...

Quanto vale o ‘para sempre’? Quanto mede o aqui e o agora? É possível voltar no tempo? Essas questões perpassam este artigo, na medida em que, a partir de notas, nos debruçamos sobre o tempo, em especial o tempo da infância, de estar na escola e de viver a docência; temas que serão objetivos centrais de análises e reflexões no decorrer das próximas páginas.

Para tal, nos propusemos a uma exposição sobre o tempo, reconhecendo seus múltiplos sentidos e significados, nos referindo a ele fundamentadas nos Estudos da Infância (SARMENTO, 2003; KOHAN, 2004; FOCHI, 2014; BARBOSA, 2014; CARVALHO, 2015), na sua interseção com a abordagem cartográfica deleuzo-guattariana (DELEUZE & GUATTARI, 1995). Anunciamos desde já que neste texto não esgotamos as possibilidades de entender e refletir sobre o tempo, tampouco nos detivemos sobre apenas um ponto de vista, seja ele teórico, metodológico ou prático; intentamos um verdadeiro transe, entre uma e outra concepção que, de uma forma ou de outra, conversam e tecem emaranhados numa malha de escrita que nos fortalece e nos inspira para a ampliação de processos de uma Pedagogia da Infância, ou melhor, Pedagogias das Infâncias¹ que tenham por princípio espaço para o plural, as diferenças, o diálogo, o respeito e a atenção ao tempo – em qualquer sentido, direção, movimento.

Sendo assim, estruturamos este texto da seguinte maneira: apresentamos as notas introdutórias, seguidas das notas teórico-metodológicas. Na sequência, iniciamos o debate sobre o tempo com notas referentes às crianças, suas infâncias, escolas e docências. Por fim, apresentamos um fechamento provisório para um texto em movimento, com notas (nem tão) finais, que se deram tendo em vista nosso tempo de estudo, pesquisa, escrita e organização deste artigo.

Notas teórico-metodológicas

Anunciamos nesta nota que, entre diversas possibilidades teóricas e metodológicas, optamos por dialogar a respeito das crianças, a partir do campo dos Estudos das

Infâncias, visto que nas últimas décadas ele tem contribuído de forma significativa para que concepções sobre as crianças e suas infâncias sejam ressignificadas.

A esse respeito, Allison James e Adrian James (2008) explicam que o campo pode ser compreendido como o estudo interdisciplinar do período inicial da vida, definido socialmente como infância, que se trata de um fenômeno social complexo para o qual também se faz necessária uma abordagem interdisciplinar de pesquisa. Em outras palavras, os Estudos das Infâncias podem ser compreendidos como um campo de interseção de diversas áreas, como Sociologia da Infância, Antropologia da Criança, História da Infância, Filosofia da Infância, Geografia da Infância, Psicologia da Criança e Pedagogia da Infância (BARBOSA, DELGADO & TÓMAZ, 2016).

Para autoras e autores que se aproximam do campo dos Estudos das Infâncias, as crianças são consideradas sujeitas sociais que (re)constroem sua realidade, agem, interferem no mundo e produzem cultura, justamente porque problematizam concepções nas quais são tidas como seres incompletos, incapazes, um vir a ser. Logo, não compreendemos a infância apenas como um período biológico e cronológico, ou seja, não a percebemos projetada como uma etapa de preparo; ao contrário, concordamos com as infâncias diversas, inventivas e a favor de todas as multiplicidades de existência, reconhecendo que as crianças e suas infâncias são plurais nas relações macro e microsociais (MOURA, 2021).

Na mesma direção, a cartografia de inspiração deleuzo-guattariana confirmou-se como uma perspectiva poética e criativa, na qual vimos nossos contornos para pensarmos a respeito do tempo – das infâncias, escolas e docência. Fundamentadas em Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995) vimos na cartografia a potencialidade de a dimensão científica ser compreendida a partir de sua multiplicidade, pois num processo de experimentação do pensamento, o ‘método’ cartográfico demonstra-se como uma atitude de historicizar o conhecimento, ultrapassando os limites pré-estabelecidos por uma ciência positivista e tradicional.

Considerar a cartografia como ‘método’ é compreender que a pesquisa não está dada de antemão, e que é no decorrer de sua realização que os procedimentos vão sendo destacados e realizados em razão dela mesma. É compreender que não há tempo e nem plano que dê conta das multiplicidades desencadeadas com a pesquisa, com os procedimentos, com os mecanismos de leitura, interpretação, análise e síntese de resultados encontrados. Afinal, conforme adverte Luciano Costa (2020), cabe mencionar que a cartografia parece ser mais uma ética (e uma política) do que uma metodologia de pesquisa:

Embora pesquisadoras e pesquisadores, especialmente no Brasil, tenham assumido a cartografia como um método de investigação, o que se lê em Deleuze e Guattari é uma série de apontamentos em prol do que poderíamos chamar de uma ética cartográfica, aqui sustentada como um lugar de partida, e não de chegada (COSTA, 2020, p. 10).

Para complementar, Deleuze e Guattari (1995) argumentam que pesquisar é a arte de construir um mapa sempre inacabado, composto de diferentes linhas e olhares, de modo que uma cartografia é sempre aberta, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Assim, é possível inferirmos que a cartografia enquanto ‘método’ de investigação é feita de acompanhar processos, com diferentes materiais e intensidades (MOURA, 2021). Afinal, a cartografia, de modo geral, é o delineamento, o traçado e o mapeamento do caminho que percorreram um pensamento e um processo de subjetividade (PASSOS, KASTRUP & ESCÓSSIA, 2015). É necessário então “pensarmos no quanto estamos eticamente dispostas(os) a experimentar e a suportar o mundo em sua imprevisibilidade e variação” (COSTA, 2020, p. 14) ao desenvolvermos esta entre outras pesquisas, pois

conforme Deleuze e Guattari, traçamos nossas cartografias em prol das linhas de fuga, é importante que estejamos atentas(o)s aos movimentos de todas as linhas, com um pouco de coragem diante do que vem (na sua intensidade, tempo e forma), um pouco de prudência (para que as linhas de fuga não se tornem linhas de destruição) e um tanto de sensibilidade (para que consigamos acessar um pouco das múltiplas coisas que nos atravessam ao longo de todo percurso de uma pesquisa (COSTA, 2020, p. 30).

Sendo assim, assumindo riscos e povoadas por uma sensibilidade suspeita, abordaremos notas sobre o tempo nas próximas seções.

Notas sobre o tempo da infância

Quando crianças, habitamos um tempo chamado infância. Seria a infância um tempo? Uma fase? Uma construção social? Cartografando possíveis respostas para essas perguntas nos deparamos com um pesquisador contemporâneo que atribui sentido ao tempo e à infância por diferentes prismas e significações. Trata-se de Walter Kohan, que nasceu na Argentina e cresceu no Brasil. Atualmente é professor titular na Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, doutor em filosofia pela Universidad Iberoamericana – Ibero, no México, e autor de inúmeros artigos sobre infância e filosofia. Em seus textos discorre sobre as diferentes dimensões do tempo, destacando suas diferenças e nuances em razão da organização da sociedade ocidental. As dimensões do tempo apresentadas por Kohan (2004, 2020) são nomeadas da seguinte forma: o tempo *khrónos*, o tempo *kairós* e o tempo *aión*. A seguir, discorreremos brevemente sobre cada uma dessas dimensões, buscando tecer a compreensão sobre o tempo da infância.

O tempo que dita a vida, ou seja, o tempo cronológico, denominado *khrónos*, é aquele que marca as horas, organiza o trabalho, o estudo, a produção e, com isso, o capitalismo. As instituições são organizadas tendo como princípio o tempo cronológico, ou seja, as

famílias organizam suas rotinas diárias, bem como seus afazeres, ao longo de um dia ou de um período específico (tempo de nascer, de crescer, de casar, de ter filhos/as, de viajar e de morrer); as escolas organizam suas rotinas levando em conta os dias da semana, os meses e os anos, dividindo as crianças em turmas segundo faixas etárias e graus de desenvolvimento; as fábricas, bem como os comércios, se organizam de modo a contemplar um determinado tempo em função de uma produção específica. Ainda que a ordem do tempo cronológico possa ser alterada, em razão dos eventos e das especificidades de cada espaço e grupo social, ela é linear e respeita uma lógica que é igual para todos/as: começar a terminar.

Kohan (2004, 2020) apresenta outras duas dimensões do tempo: *kairós* e *aión*. A primeira diz respeito ao tempo da oportunidade, um momento crítico e único, de certa forma propício às experiências, planejado para acontecer. *Kairós* é o cruzamento do *khronos* e do *aión*, é a coincidência entre o tempo de inscrição das pessoas no sistema educativo – família, escola e outras instituições – e de certas experiências pedagógicas. O *kairós* é o tempo da organização, da conformação e da construção. *Aión*, no entanto, é o tempo de habitar, de experimentar, de ser. É o tempo infantil, sem se conformar nem ser conformado. É o tempo da experiência e, por isso, o tempo da criança; não cabe em rotinas e em contextos já determinados, pois é o tempo que dá margem ao inesperado e às transformações. *Aión* é a presença e é o presente, é intensivo, intempestivo, tempo da arte, da filosofia, da escola, da leitura e da literatura, da escrita e do estudo, do aqui e do agora. Apesar de ser presente, é também o tempo do destino. Não tem duração, não é enumerável, ao contrário, tem uma lógica que brinca com os números, que brinca com a vida – vida como força e não como forma². *Aión* é a própria criança, é a infância, é o tempo da criança e das infâncias.

Quando buscamos compreender a cultura infantil, especificamente sua variante *cultura da infância*, temos acesso a diferentes pesquisas que abordam a questão do tempo e que o entrelaçam à produção de cultura *das e para as* crianças. “Cultura da infância” é uma polissemia do conceito “cultura infantil”, juntamente com “culturas infantis”³ (ALONSO, 2021). A *interatividade*, a *fantasia do real*, a *ludicidade* e a *reiteração* são apontados por Susana Furlan, José Lima e Márcia Lima (2019) como eixos estruturantes das “culturas da infância”. Os mesmos eixos são citados por Manuel Sarmiento (2003), como sustentação da produção de cultura pelas crianças, permitindo que, sob o olhar da Sociologia da Infância, sejam consideradas sujeitas de seus processos de aprendizagem.

De forma simplificada, interatividade diz respeito ao modo pelo qual as crianças se relacionam com adultos/as, com os/as jovens e com seus pares. Essas relações são qualificadas pela troca de experiência e organização de condições para que as crianças avancem em seu desenvolvimento cognitivo, motor, social e ampliem suas bases culturais. Já a fantasia do real diz respeito à linguagem imaginativa das crianças, por meio da qual elas brincam e vivenciam verdadeiramente aquilo que imaginam, dando outros e novos

significados a situações e acontecimentos cotidianos. A ludicidade, por sua vez, se funda especialmente nos jogos e brincadeiras realizadas pelas crianças, caracterizando-se como elemento da própria condição humana. Furlan, Lima e Lima (2019) reiteram que, ainda que adultos/as se insiram em jogos e brincadeiras das crianças, não o fazem nas mesmas condições que elas. O brincar é indispensável ao desenvolvimento humano, e para Sarmiento (2003), não há distinção entre brincar e fazer “coisa séria”⁴.

Por fim, a reiteração como quarto eixo das “culturas da infância” (SARMENTO, 2003) torna possível a distinção entre o tempo da criança e o tempo do/da adulto/a, sendo o primeiro sempre capaz de reiniciar-se e estar aberto a novas possibilidades. Assim, a reiteração caracteriza-se como a possibilidade de transformação do tempo pelas crianças, esse tempo que ora expressa-se como *khronos*, ora como *kairós* e ora como *aión*. Interessa-nos pensar, de acordo com Furlan, Lima e Lima (2019), no tempo *aión*, no qual as crianças subvertem as expectativas e as ordens estabelecidas pelas pessoas adultas, burlando as restrições institucionais especialmente por meio de suas brincadeiras. Para Furlan, Lima e Lima (2019):

Essa palavra aparece no fragmento 52 de Heráclito, ao se referir que *Aión* é uma criança que brinca. A palavra vem relacionada ao jogo, à brincadeira. Para Kohan (2004), este fragmento indica que o tempo da vida não é somente numerado e que essa outra denominação para o tempo, *Aión*, comparece como exemplo do que a criança faz, brinca com os números, sendo o tempo medido pelo prazer da atividade em si (FURLAN, LIMA & LIMA, 2019, p. 87).

No contexto educacional, o tempo – a reiteração – diz respeito necessariamente às prescrições e orientações curriculares, de modo que uma série de conteúdos e atividades sobressaiam aos momentos de brincadeira e criação. O brincar, como importante manifestação das “culturas infantis”, fica à mercê das imposições e estratégias institucionais para ensinar, conter e disciplinar as crianças. As brincadeiras infantis são organizadas tendo por norteador o tempo das pessoas adultas – tanto no que se refere ao seu início quanto ao que dispõe sobre seu término – e não propriamente as necessidades das crianças. Ainda que tais brincadeiras sejam direcionadas pela lógica e olhar adultos – professores e professoras, no caso – as crianças criam estratégias para transgredí-las, recriá-las e transformá-las (FURLAN, LIMA & LIMA, 2019).

O tempo da infância, portanto o tempo da criança, é marcado pelo movimento e pela intensidade, enquanto o tempo adulto é marcado pela duração e pela quantificação. Por outro lado, é possível observar que as crianças, ao fazerem uso de um outro tempo que não aquele quantificável da pessoa adulta, aprendem, negociam, inventam e transformam tudo aquilo que lhes for oferecido.

A reiteração, por fim, complementa o eixo da ludicidade no que diz respeito à não literalidade na interpretação do mundo. Nesse caso, a reiteração invoca a não linearidade e a caracterização do tempo da criança como recursivo, capaz de inventar e reinventar

outros modos de ser no mundo e de estar em grupos. O tempo da criança se exprime no plano sincrônico e no diacrônico, na recriação das mesmas rotinas, situações e na transmissão de uma infância para outra, de modo contínuo e incessante. Complementando a temática, concordamos que:

O tempo das crianças é o tempo da ocasião, da oportunidade, dos instantes que o próprio desenvolvimento humano proporciona. As crianças têm um modo ativo de ser e de habitar o mundo. O tempo das crianças não é o do relógio, mas o da potência dos momentos vivenciados. As crianças conferem a cada momento a sua unicidade, pois não significam o tempo do mesmo modo que os adultos. A temporalidade das crianças é o sentido de sua própria existência (CARVALHO, 2015, p. 124).

Assim, reconhecemos importante que a temporalidade das crianças seja respeitada e experienciada na pluralidade das infâncias. Afinal, ao trazermos visibilidade para essa temática, talvez também possamos propiciar outros modos de pensar sobre o tempo nas instituições de Educação Infantil, numa perspectiva menos controladora das crianças, seus corpos e suas culturas. Seguimos analisando e refletindo a respeito nas próximas seções.

Notas sobre o tempo na escola

Passa, tempo, tic-tac
Tic-tac, passa, hora
Chega logo, tic-tac
Tic-tac, e vai-te embora
Passa, tempo
Bem depressa
Não atrasa
Não demora
Que já estou
Muito cansado
Já perdi
Toda a alegria
De fazer
Meu tic-tac
Dia e noite
Noite e dia
Tic-tac Tic-tac Tic-tac...
(*O Relógio*. Vinicius de Moraes, 1970)

O relógio – você já parou para pensar o quanto este objeto é presente e determinante na organização do cotidiano infantil? É ele que ‘dita as regras’, regula, marca e nos faz lembrar do tempo. Tempo esse que em algumas situações parece nos ‘controlar’; tempo que na sala de aula adquire múltiplos sentidos. Para as crianças, às vezes passa rápido demais – por exemplo, quando é aula de educação física, hora do lanche

e hora do parque. Em outros momentos parece ser lento e calmo, como a hora da saída que parece nunca chegar. E para os/as docentes, que tempo é esse? Tempo da rotina, de ‘passar a tarefa’, corrigir os cadernos, resolver um conflito, tempo da leitura, tempo do silêncio, tempo do descanso...

Quantos e quantos tempos recortados formam e organizam a rotina na escola? O que aconteceria se pensássemos o tempo na escola numa outra perspectiva? Fica aqui um convite para que esse tempo seja mais aproveitado, para que as crianças vivam descobertas de diferentes ordens, para que tenham mais contato com a natureza, tempo para investigarem o território em que habitam. Desejamos que as escolas das infâncias não tenham o tempo marcado por uma pedagogia das atividades (FOCHI, 2014) e nem por antecipação de processos de escolarização. Nesse ínterim, outras inquietações afloram: seria a escola a dona do tempo? Teria a escola um tempo só para ela? Quem determina por quanto tempo as crianças devem ficar na escola, habitando o seu tempo?

Escola em grego significa tempo livre, *scholé*. Tempo livre não cabe em aprender na escola, já que se aprende em todo e qualquer lugar (KOHAN, 2015). No sentido empregado, escola não é um lugar/tempo de passagem, tampouco de preparação, mas de experiência, disposta de três formas: pela *suspensão*, pela *profanação* e pela *atenção*. A interrupção do tempo que predomina no campo social, econômico e político, proporcionando um tempo igual para todos/as, é a forma da suspensão. A profanação é o tempo que se libera do consagrado pela sociedade, ou seja, palavras, verdades e saberes são liberados de seu uso dominante e dispostos para uma nova apropriação e criação comum.

Por fim, há a forma chamada atenção, que direciona o olhar para o que antes não se percebia, não se atentava e não se considerava interessante. Essa compreensão sobre a escola apresentada por Walter Kohan contrapõe-se à ideia da escola com a qual estamos habituados/as. A instituição moderna na qual todo/a sujeito/a obrigatoriamente habita por um determinado período de tempo⁵ foi configurada tendo como referência o *khrónos*, ou seja, segundo a cronologia do dia a dia, dos dias letivos, do currículo contínuo, dos meses do ano, dos bimestres, semestres e anos escolares, das turmas definidas segundo faixas etárias e fases do desenvolvimento.

A Constituição Federal Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988) reconhece o direito e a necessidade de proteção à infância e reconhece na escola o espaço e o tempo para tal. O atendimento às crianças em creches e pré-escolas, saúde, alimentação, educação, lazer, cultura, dignidade, respeito, liberdade, convivência familiar e comunitária, assim como a proteção contra qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão são direitos básicos de todas as crianças, desde o seu nascimento. Eles são ratificados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 9069/1990, documento no qual a criança é denominada “sujeito de direitos” (BRASIL, 1990).

Para compreender as fronteiras entre proteger e educar as crianças tomamos os conceitos de *esquadrinhamento* e *enclausuramento*, de Philippe Ariès (1981), que de modo geral

compreendem a maneira pela qual atribui-se às crianças um modo muito específico de vida, produzido especialmente nas instituições que lhes acolhem a partir de discursos e práticas que as configuram. Por esquadramento compreende-se o modo como, nas instituições (família e escola), os corpos das crianças são divididos e organizados, conformando uma determinada ideia de obediência e normalidade. Assim, as salas de aulas, os pátios escolares, os refeitórios, bem como seu mobiliário – mesas, cadeiras, armários – e as rotinas/tradições – organização de filas e uso de uniformes – são pensados para fazer aceitar determinado discurso e práticas dominantes de educação das infâncias e das crianças. Por enclausuramento compreende-se o tempo destinado a manter sujeitos/as nesse espaço chamado escola, pensado para protegê-los/las e padronizá-los/las em razão dos comportamentos e aprendizagens esperados socialmente⁶. Assim, considerando a infância como *dispositivo* (conceito trabalhado por Michel Foucault), compreende-se o *emolduramento* da vida das crianças, assegurando seus gestos, comportamentos, ideias e formas de subjetivação.

Nesse mesmo sentido é possível aproximarmos o dispositivo infância e o dispositivo escolar, de modo que não só se agregam, como produzem significados muito particulares sobre as experiências das crianças. Da mesma forma em que se diz que o dispositivo produz formas padronizadas de ser e existir, fazem parte dele os corpos que resistem, e o corpo infantil – corpo criança – encontra modos específicos de quebrar as barreiras dispostas por tais disposições (MORUZZI, 2017; 2019). O esquadramento da vida promovido pelos dispositivos de poder institucionais sujeita as pessoas à uma espécie de docilidade dos corpos.

Rodrigo Carvalho (2015) nos lembra que nas escolas o tempo é geralmente entendido como algo a ser gasto, investigado e controlado. Nessa perspectiva, as rotinas nas instituições de Educação Infantil são reguladas pelo tempo do capital (GUATTARI, 1985), sendo organizadas em relação à duração das atividades. Em consequência, segundo Maria Carmen Barbosa (2013), tal lógica de ensino incita uma forma de lidar com o tempo, caracterizada por produtividade, pressa, fragmentação e sentimento de ausência de tempo no cotidiano, ou seja, desconsidera as crianças enquanto atrizes sociais e produtoras de cultura, que entre outras coisas lidam e interagem com o tempo.

Nesse contexto temos percebido uma certa antecipação do Ensino Fundamental em práticas educativas e pedagógicas na Educação Infantil, evidenciando o modo como processos alfabetizadores pautados em técnicas mecanizadas têm tomado conta e ocupado as crianças nas instituições de Educação Infantil de forma maçante, colocando em pauta os prejuízos de uma alfabetização precoce (TOMAZZETTI & LÖFFLER, 2015). Maria Cleonice Tomazzetti e Daliana Löffler respondem a essa ‘provocação’ promovendo uma reflexão sobre a forma como os espaços de Educação Infantil devem estar inscritos em práticas de letramento, de vivência do mundo, de experiência social com a leitura e a escrita, pois tais pressupostos são fundamentais para o posterior aprendizado do sistema alfabético em si.

Em um artigo bastante conhecido, Barbosa (2007) compreende a socialização escolar como uma forma específica de socialização, no sentido de educação, apresentando a possibilidade de criar-se uma sociedade letrada, cultural e artística. A escola, no sentido exposto, legitima um tipo de conhecimento e cultura que considera oficiais, ou seja, a cultura que representa os conhecimentos historicamente construídos, os conhecimentos das pessoas adultas. Os demais ‘tipos’ culturais são descartados, rejeitados em razão de uma única lógica, que se traduz na cultura escrita. A falha escolar mencionada por Barbosa (2007) está na não consideração de que os/as sujeitos/as, ao inserirem-se em instituições oficialmente destinadas à educação, já se munem de cultura e de pressupostos de aprendizagem. No caso das crianças, há uma cultura infantil que já faz parte de quem elas são, antes mesmo de estarem nas instituições de Educação Infantil. Mesmo que esse seja o espaço em comum entre as crianças, há outros nos quais há interação, não necessariamente os das creches e pré-escolas.

Lamentavelmente, observamos que em algumas instituições de Educação Infantil tem se tornado comum atender e produzir, por meio das práticas pedagógicas e a organização cotidiana, a mesma lógica que a da escola de Ensino Fundamental. Rotinas pré-estabelecidas por professores/as, horários e momentos demarcados *a priori* para a realização de cada atividade planejada e nenhuma atenção dada às especificidades das crianças pequenas demonstram que a Educação Infantil tem se pautado pelo modelo escolar, fazendo com que as creches e pré-escolas sejam colonizadas por ações e situações incoerentes em relação a seus objetivos, quais sejam, promover o cuidado e a educação com base nas interações e brincadeiras entre as crianças.

Ora, se algumas instituições de Educação Infantil se pautam nas escolas de Ensino Fundamental, transformando as crianças em alunos/as, em que momentos e espaços essas crianças serão elas mesmas? Em que momentos e espaços poderão brincar e produzir cultura? Tais questões perpassam fundamentalmente os Estudos das Infâncias, considerando como crianças sujeitos/as de 0 a 12 anos de idade. As instituições de Educação Infantil garantem o cuidado e a educação de bebês, crianças bem-pequenas e pequenas, e as escolas de Ensino Fundamental preparam e educam, ainda que de forma escolarizante, as crianças maiores⁷. Sejam quais forem a nomenclatura utilizada e o objetivo no qual se pautam, tais instituições não podem deixar de ter claro que trabalham e educam crianças, a quem devem ser ofertadas oportunidades de brincar, se descobrir e descobrir o mundo, se relacionar e vivenciar experiências que as conduzam a uma apropriação cultural consciente, que possam ampliem suas experiências em vez de limitá-las, no que se refere aos bens de consumo ou à própria história da humanidade.

Por fim, amarrando nossas considerações sobre o tempo na escola, observamos com atenção “uma espécie de homogeneização do tempo e de cronologização da vida, orientadas pelo desenvolvimento de habilidades que preparem as crianças para o futuro” (CARVALHO, 2015). Esse é um assunto que não se esgota aqui.

Notas sobre a docência na Educação Infantil

Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática

(Paulo Freire, 1991).

Ser professor e ser professora transcende o tempo. Precisamos de um certo tempo para aprender a ser professor/a, para lidar com os desafios e dificuldades do cotidiano, para lidar com os conteúdos de ensino e de prática profissional, para, como seres humanos, sabermos o que fazer e o que não fazer em determinadas situações. Mas a verdade, de certa forma, é que não há tempo certo para nenhuma dessas coisas e que ser professor/a, em certa medida, é fazer parte de um tempo que de fato não é cronológico, já que lidamos com um lugar e com sujeitos/as que também não são cronológicos/as – apesar das exigências, das idades e das regulações institucionais – mas sim experienciais.

Aprendemos a ser professor/a na troca, no dia a dia, na experiência de ensinar. Concordamos que há tempo para experimentar aprender e experimentar colocar em prática aquilo que se aprendeu, mas que não há maneira de separar essas duas coisas, já que a escola, tal como a vida, acontece sem muita regulação ou manutenção. Há diretrizes, práticas e experiências que tendem a regular e padronizar a escola, para que haja um direito à escola igual a todos/as os/as sujeitos/as. Sendo assim, há tempo para chegar na escola, há uma sala (espaço) com tempo determinado para se estar, um tempo prescrito para aprender, certas habilidades a conquistar – e essas demandam um tempo que já é descrito, prescrito e esperado. Esse tempo não espera, mas é esperado.

No campo da formação de professores/as lidamos com diferentes dimensões de tempo. Michael Huberman (2007), por exemplo, trata dos ciclos de vida dos/das docentes, expondo a entrada na carreira, as fases de estabilização e diversificação, a fase de serenidade e de distanciamento afetivo e a fase de desinvestimento profissional. Para o autor, a consolidação do repertório pedagógico de professores e professoras se dá entre as três primeiras fases citadas, num período de aproximadamente 25 anos de carreira docente.

O desenvolvimento profissional de docentes envolve também o desenvolvimento pessoal. O processo de profissionalização tende a significar socialização pessoal e profissional. A construção da identidade dos/das sujeitos/as docentes leva em conta um capital de saberes adquiridos e construídos ao longo da trajetória de trabalho. Dessa forma, compreende-se a formação docente por meio de uma lógica cronológica, unilateral e uníforme, quando na verdade ela é experimental e se dá de forma espiralada. Essa formação não leva só em conta os saberes relativos ao currículo ou à didática necessária para ensinar, mas um contexto que corresponde a local, cultura, organização e concepção de

tal atuação, bem como às relações de afeto, abertura para o novo e contínua aprendizagem sobre sujeitos/as contemporâneos/as e suas demandas.

A caracterização da docência se dá, segundo António Nóvoa (1999), por quatro vias: o exercício profissional em tempo integral; o suporte legal para o exercício da docência; o reconhecimento e a exigência de uma formação específica; e a criação de associações profissionais (centros de formação continuada e sindicatos). Dando atenção à primeira via, destacamos as jornadas de trabalho de professores e professoras, que mesmo quando realizadas em período parcial se estendem e desdobram em jornadas duplas ou triplas. Nessas jornadas, consideramos o tempo em que efetivamente estão com seus/suas alunos/as, nas escolas; o tempo de planejamento, preparação de materiais, atividades e instrumentos avaliativos, sem a presença de alunos/as; e o tempo para formação continuada. Todos esses momentos, sem excluir as demandas burocráticas e específicas de cada instituição, caracterizam a atuação do/da professor/a como aquela que tempo cronológico algum é capaz de dar conta.

O trabalho de professores e professoras – em especial aqueles/as atuantes em nosso país, com jornadas de trabalho duplas, triplas e cargas horárias de 8 a 12 horas diárias – dimensionam o tempo cronológico da docência, levando em conta a regra do capital, da competição e da insanidade. Do capital que retribui esses/as professores/as de acordo com a quantidade de horas trabalhadas e não de acordo com o esforço despendido e do conhecimento compartilhado; da competição, pois a capacidade docente é cada vez mais medida de acordo com aquilo que se produz num determinado período de tempo, ou seja, o tempo necessário para planejar, avaliar, produzir e pesquisar; e por fim, a regra da insanidade, pois ao lidar com essa lógica, temos nossas mentes e vidas distorcidas e anuladas.

Assim, “no espaço, o indivíduo afeta e é afetado. No tempo, ele afeta-se a si próprio” (VALLE, 2014, p. 111). Recordamos um tempo de reinvenção e acontecimento inesperado, semelhante ao que tecemos a respeito do tempo *aión*. A pandemia de Covid-19 permitiu que experimentássemos o tempo que para, e que quando para, atinge todas as pessoas, no mundo todo. A pandemia alastrou-se e trouxe consigo uma nova forma de viver, construindo outras formas de enxergar, ser, estar, agir, falar e consequentemente, de ensinar e aprender. Atrás das telas dos computadores e dos celulares, professores/as espalhados/as pelo mundo todo inventaram uma outra forma de ser na educação. Quando dizemos que nos reinventamos, estamos fazendo referência ao tempo e não à prática. Reinventamos o tempo da aula, do planejamento, do diálogo e da avaliação, mas a prática docente, em si, foi inventada, pois nunca havia sido experimentada dessa forma.

Na medida em que professores e professoras inventaram outra forma de ser, deram outro sentido ao seu trabalho. Os conteúdos e as habilidades de ensino foram substituídos pela escuta e pela sensibilidade, atitudes basilares para sobreviver em meio ao caos. Naquele momento não importava como e quando nossas crianças iriam aprender

as letras e os números, as fórmulas e os teoremas; importava que estivessem bem, com saúde – mental e física – e estáveis. Nesse tempo de pandemia professores e professoras inverteram as lógicas do tempo e deram outro sentido à palavra *educação*.

Nos tempos atuais nos preocupa o modo como a cultura infantil pode deixar de ser expressa, tornando-se cada vez mais atravessada pela cultura adulta – nesse caso, pela cultura escolar que não dialoga com as experiências das crianças. O cotidiano das práticas pedagógicas, escolares, docentes e infantis precisam se reunir num todo harmônico que conduza o olhar dos/das professores/as e das crianças a um ponto em comum. Os interesses dos três componentes educativos – escolas, docentes e crianças – precisam ser os mesmos no que diz respeito ao cumprimento dos direitos das crianças, em especial, o direito à brincadeira e à educação de qualidade.

Portanto, argumentamos que pensar em cultura infantil é compreender uma dinâmica de relação para além de modelos preestabelecidos, é compreender a diversidade cultural e configuradora das identidades. Pensar nas crianças e suas culturas é tirá-las da subalternidade, da inferioridade que historicamente lhes foi atribuída, resgatando o potencial inventivo e transformador que possuem. A partir do momento em que professores, professoras, educadores, educadoras, familiares e sociedade como um todo compreenderem a complexidade da infância e das infâncias, das crianças, assim como de suas culturas, suas lógicas e seus tempos, considera-se a oportunidade de alterar práticas, disposições e discursos. Compreendemos que ser professor/a na escola da infância é dispensar, negar, inverter e questionar pensamentos embutidos, já possuídos, determinantes de atitudes que excluem as crianças e não valorizam as infâncias. Sendo assim, como ficam professores e professoras nessas reflexões sobre o tempo?

Concordamos com Paulo Fochi (2014) sobre a necessidade de pensarmos nos diferentes tempos da escola – o tempo institucional, o tempo da criança e o tempo do/da docente – e nos modos como incidem na produção de sentido pelas crianças, sobre si mesmas, sobre outros/as e sobre o mundo (FOCHI, 2014).

Notas (nem tão) finais

Nos tempos em que vivemos, onde crianças são institucionalizadas desde muito cedo, praticamente logo depois do seu nascimento, tomar a reflexão sobre o que e como as crianças aprendem torna-se crucial para a resistência com relação a práticas escolarizantes e reducionistas. (FOCHI, 2014, p. 109).

Nossa pretensão com este texto era, fundamentalmente, tornar visíveis algumas análises e reflexões sobre o tempo, a partir de notas que atravessam o tempo das infâncias, escolas e docências. Ao tecer essas considerações e conclusões finais, gostaríamos

de alterar algumas lógicas sobre o tempo e a produção de textos acadêmicos; não vamos retomar os tópicos, dar encaminhamentos ou apresentar uma conclusão genial sobre as considerações já tecidas ao longo de cada item exposto. Em vez de encerrar um assunto, daremos subsídios para começar outros, por meio de uma citação, de trechos de canções (assim como iniciamos esta escrita, atravessadas por arte e música), permitindo com elas reflexões sobre o tempo.

Há algum tempo ouvimos a seguinte frase: “O tempo não para enquanto a vida acontece”, e depois dela, o tempo ganhou outro sentido. Em vez de ordenar nossa vida podemos dispendar esforços para entendê-la. A morte de uma pessoa querida, por exemplo, não espera pelo término de um curso de graduação ou pós-graduação. O nascimento de uma criança não espera o desejo de uma mãe de tudo saber. O tempo não para enquanto a vida acontece é o mesmo que dizer “não temos tempo a perder”. É preciso aproveitar o aqui e o agora, de forma responsável e altruísta, nos importando com o que de fato vale a pena viver: não o dinheiro ou o carro do ano, um lugar chique para morar ou roupas de marca. O aqui e o agora exigem somente a presença, o tempo presente e a esperança de viver com quem amamos.

Pausamos as notas deste artigo, brevemente ritmadas, agora embaladas por *Novamente* (1999), na voz de Ney Matogrosso:

O tempo, o tempo flui
E assim o sangue escorre em cada veia
O vento brinca com os grãos de areia
Poetas cortejando a branca luz
E ao mesmo tempo que machuca
O tempo, me passeia
Quem sabe o que será de mim?
Quem sabe o que será de nós?
O tempo que antecipa o fim
Também desata os nós.

Enfim, que as crianças, suas infâncias, as escolas, em especial as instituições de educação infantil, as docências e os tempos, nos permitam sempre amanhecer, continuar teimando e construindo novas possibilidades de Pedagogias que sejam plurais, antiadul-tocêntricas, antirracistas, não escolarizantes, mais infantis; que sejam mais generosas, coletivas, dialógicas, inclusivas e que acolham o tempo em suas múltiplas dimensões.

Recebido em: 17/01/2025; Aprovado em: 21/05/2025.

Notas

- 1 Compreendemos que o campo de estudos e pesquisas sobre as crianças e as infâncias é intitulado Pedagogia da Infância, mas tal como temos concebido *infâncias*, em sua pluralidade, reconhecemos a necessidade de que as *pedagogias* também sejam sentidas, experimentadas e analisadas numa perspectiva plural.
- 2 “Assim que nasce, a criança está disposta à uma série de padrões e comportamentos que lhes são esperados, os quais deveriam ser atingidos e realizados para que ela se torne adulto e venha a ser tal como ele. Trata-se de uma forma sobrecodificada e normalizada de ser homem (JÓDAR & GOMEZ, 2002). A criança rompe com essa forma-homem, pois é o caos e produz outras formas de estar no mundo. As crianças, nesse sentido, renovam as formas de ser, de pensar e de viver, por isso são um devir. O devir, por sua vez, é um processo, é um tempo, é uma experiência, nunca identificado, mas sempre em movimento. Quando a forma-infância emerge, ela carrega a potência de produzir narrativas do que é ser criança em diferentes contextos, pois se faz ouvida, narrada, construída e valorizada” (ALONSO, 2021, p. 58).
- 3 Sobre as polissemias do conceito *cultura infantil*, consultar a dissertação *Cultura infantil, culturas infantis e culturas da infância: polissemias em debate* (ALONSO, 2021).
- 4 Por “coisa séria”, compreendem-se atitudes e atividades consideradas típicas de adultos/as, como trabalhar, cozinhar, ir a consultas médicas etc.
- 5 A educação básica brasileira é estruturada tendo como obrigatoriedade a Educação Infantil - Pré-escola (aproximadamente dois anos), o Ensino Fundamental (nove anos) e o Ensino Médio (três anos). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reconhece a Educação Básica como direito de todas as crianças e adolescentes (BRASIL, 1996).
- 6 Os conceitos *esquadrinhamento* e *enclausuramento* também são utilizados para pensar a criança e a infância no interior da instituição família.
- 7 Esta diferenciação entre bebês, crianças bem pequenas, crianças pequenas e crianças maiores é realizada no documento “Práticas cotidianas na Educação Infantil” (BRASIL, 2009) e também na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). As nomenclaturas evidenciam a especificidade de cada sujeito-criança.

Referências

- ALONSO, Giovana. *Cultura infantil, culturas infantis e culturas da infância: polissemias em debate*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/14360>. Acesso em 10 jan. 2025.
- ARIÈS, Philippe. *História social da família e da criança*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entrecruze destas culturas. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100, p. 1059-1083, out. 2007.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Tempo e cotidiano: tempos para viver a infância. *Leitura: teoria e prática*, v. 31, n. 61, p. 213-222, nov. 2013.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas infantis: contribuições e reflexões. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll & TOMÁS, Catarina A. Estudos da infância, estudos da criança: quais campos? Quais teorias? Quais questões? Quais métodos? *Revista Inter-Ação*, Goiânia, v.

41, n. 1, p.103-122, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/36055/20952>
Acesso em: 15 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em 10 jan. 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 10 jan. 2025.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 10 jan. 2025.

BRASIL. *Práticas Cotidianas na Educação Infantil* – Bases para Reflexão sobre as Orientações Curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC / Universidade Federal do Rio Grande do Sul para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Básica/ UFRGS, 2009. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em: 10 jan. 2025.

CARVALHO, Rodrigo S. de. Entre as culturas da infância e a rotina escolar: em busca do sentido do tempo na Educação Infantil. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 41, p. 124–141, 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24517> Acesso em: 6 out. 2024.

COSTA, Luciano B. A cartografia parece mais uma ética (e uma política) do que uma metodologia de pesquisa. *Revista Paralelo 31*, Pelotas, ed. 15, p. 10-35, dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/paralelo/article/view/20997> Acesso: 13 fev. 2024.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, v.1. São Paulo: Ed. 34, 1995.

FOCHI, Paulo Sérgio. Será que um dia os arco-íris terão cores? In: GAI, Daniele Noal & FERRAZ, Wagner (Orgs.). *Currículo, cadê a poesia?* Porto Alegre: INDEPin, 2014. p. 98-113.

FREIRE, Paulo. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

FURLAN, Susana Agelin; LIMA, José Milton & LIMA, Márcia Canhoto de. Culturas infantis: a reiteração e as concepções de tempo na Educação Infantil. *Revista Zero-a-seis*. v. 21, n. 39 p. 81-98, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroais/article/view/1980-4512.2019v21n39p81/38582>. Acesso em 10 jan. 2025.

GUATTARI, Félix. As creches e a iniciação. In: GUATTARI, Félix. *Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo*. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 50-55.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Vida de professores*. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2007, p. 31- 61.

JAMES, Allison & JAMES, Adrian. *Key concepts in childhood studies*. London: Sage, 2008.

JÓDAR, Francisco & GÓMEZ Lúcia. Devir-criança: experimentar e explorar outra educação. *Revista Educação & Realidade*: Dossiê Gilles Deleuze. Porto Alegre. v.27. n.2, 2002, p.31-46.

KOHAN, Walter Omar. *A infância da educação*. O conceito “devir-criança”. In: KOHAN, Walter Omar (Org.). *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 51-68.

KOHAN, Walter Omar. Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, e2016212, p. 1-9, 2020.

KOHAN, Walter Omar. Um exercício que faz escola: notas para pensar a investigação educacional a partir de uma experiência de formação no Rio de Janeiro. *Educ. Foco*, Juiz de Fora, v. 20, n. 1, p. 159-176, 2015.

MORUZZI, Andrea Braga. A infância como dispositivo: uma abordagem foucaultiana para pensar a educação. *Conjectura: filos. e Educ.* [online]. 2017, vol.22, n.2, pp.279-299. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/conjectura/v22n2/2178-4612-conjectura-22-02-00279.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2025.

MORUZZI, Andrea Braga. A pedagogização do sexo da criança: do corpo ao dispositivo da infância. *Rev. Elet. Educ.* [online]. 2019, vol.13, n.2, pp.438-458. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ree/v13n2/1982-7199-ree-13-02-438.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2025.

MOURA, Taís A. *Crianças, professoras e cartografias de suas relações com materialidades midiáticas na Educação Infantil: por uma pedagogia que traz vida às “coisas”*. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP, 2021.

NÓVOA, António. *Profissão Professor*. (Coleção Ciências da Educação). Porto, Portugal: Editora Porto, 1999.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade*. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003.

TOMAZZETTI, Maria Cleonice & LÖFFLER, Daliana. Os sentidos de alfabetizar na pré-escola: algumas reflexões. *Perspectiva*, p. 201-230, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v33n1p201/31217>. Acesso em: 10 jan. 2025.

VALLE, Ione Ribeiro. *Sociologia da educação: currículo e saberes escolares*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014.

Vivências escolares de pessoas trans na educação básica:

uma revisão crítica

School experiences of trans people in Basic Education:

a critical review

Experiencias escolares de personas trans en la educación básica:

una revisión crítica

 **MATHEUS EDUARDO RODRIGUES MARTINS***

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis – SC, Brasil.

 **HELENA PICH SOARES****

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis – SC, Brasil.

 **THEREZA CRISTINA BERTAZZO SILVEIRA VIANA*****

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis – SC, Brasil.

RESUMO: Este artigo discute criticamente as vivências de pessoas transgênero, transexuais e travestis no cotidiano de escolas brasileiras, por meio de revisão da literatura. Discorre sobre as experiências de estudantes e professoras/es trans, além de temas que se interseccionam, como infância e adolescência trans, transmisoginia das normas escolares de gênero e a repercussão da transfobia na prática profissional. Fundamenta-se nos estudos transfeministas e decoloniais, tendo como metodologia a revisão integrativa, com buscas no portal Capes. A partir da análise crítica dos artigos, compreendeu-se que a discriminação de dissidentes de gênero-sexualidade está presente nas escolas como mecanismo

* Professor de Psicologia na UEPG. Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Psicologia na UFSC. Psicólogo Escolar no Colégio de Aplicação. E-mail: <matheus.rodrigues@ufsc.br>.

** Graduanda em Psicologia na UFSC. Pesquisadora do projeto Relações de gênero e diversidade sexual na Educação Básica brasileira. E-mail: <hpslreux25@gmail.com>.

*** Doutora em Ciências Sociais. Professora de Sociologia no Colégio de Aplicação da UFSC. E-mail: <therezacristinaviana@gmail.com>.

biopolítico pautado na cisheteronormatividade para controle e exclusão, levando ao sofrimento e à evasão. Professoras/es trans que rompem com o estereótipo da prostituição recorrentemente são perseguidas pelo *cistema* educacional conivente com a transfobia. Ressalta-se a agência de pessoas trans, com inúmeros relatos de resistência e reinvenções e considera-se dever da instituição escolar a construção de ambientes de respeito e apoio, propiciando o decrescimento da evasão, espaços seguros para docentes trans e a necessária promulgação dos saberes calcados nas dissidências de gênero-sexualidade.

Palavras-chave: Pessoas trans. Convivência Escolar. Violências. Decolonialidade.

ABSTRACT: This article critically discusses the experiences of transgender people, transsexuals, and *travestis* in the daily life of Brazilian schools through a literature review. It addresses the experiences of trans students and teachers, as well as intersecting themes such as trans childhood and adolescence, the transmisogyny embedded in school gender norms, and the impact of transphobia on professional practice. The study is grounded in Transfeminist and Decolonial studies and adopts an integrative review methodology, with searches conducted through the CAPES portal. Based on a critical analysis of the selected articles, it was found that discrimination against gender and sexuality dissidents is present in schools as a biopolitical mechanism grounded in cisheteronormativity for purposes of control and exclusion, leading to suffering and school dropout. Trans teachers who challenge the stereotype of prostitution are persistently persecuted by an educational *cistem* complicit in transphobia. The study also highlights the agency of trans people, with numerous accounts of resistance and reinvention, and emphasizes the responsibility of educational institutions to foster environments of respect and support, thereby reducing school dropout, ensuring safe spaces for trans teachers, and promoting knowledge grounded in gender and sexuality dissidence.

Keywords: Trans People. School life. Violences. Decoloniality.

RESUMEN: Este artículo discute críticamente las experiencias de las personas transgénero, transexuales y travestis en la vida cotidiana de las escuelas brasileñas mediante una revisión de la literatura. Discute las experiencias de estudiantes y docentes trans, así como temas

interseccionales, como la infancia y la adolescencia trans, la transmisoginia de las normas escolares de género y la repercusión de la transfobia en la práctica profesional. Se basa en estudios transfeministas y decoloniales, con una metodología de revisión integradora y búsquedas en el portal Capes. A partir del análisis crítico de los artículos, se entendió que la discriminación de los/as disidentes de la sexualidad de género está presente en las escuelas como un mecanismo biopolítico, basado en la cisheteronormatividad, para el control y la exclusión, lo que conduce al sufrimiento y a la evasión. Los/as docentes trans que rompen con el estereotipo de la prostitución son perseguidos/as repetidamente por el *cistema* educativo en connivencia con la transfobia. Destaca la agencia de las personas trans, con numerosos reportes de resistencias y reinvidencias, y se considera deber de la institución escolar construir ambientes de respeto y apoyo, propiciando la disminución de la evasión, la creación de espacios seguros para los/as docentes trans y la necesaria promulgación de conocimientos basados en la disidencia de género-sexualidad.

Palabras clave: Personas trans. Convivencia escolar. Violencias. Decolonialidad.

Introdução

A infância e adolescência de pessoas trans¹ (transgênero, transexuais e travestis) é frequentemente narrada como árdua e tumultuosa. Isso decorre de um conjunto de motivos, entre os quais estão dúvidas e incertezas pessoais que, muitas vezes, não encontram apoio no círculo social, gerando isolamento e momentos de sofrimento; discriminações e desrespeitos a singularidades e escolhas, uma vez que, frequentemente, contrastam com ideais familiares e sociais; violência física, psicológica e não garantia de direitos, por conta de julgamentos sobre o que é determinado como normal (BENTO, 2011; JESUS, 2013). Esse conjunto de vulnerabilidades é, assim, consequência da autoafirmação e do reconhecimento de uma identidade de gênero, de uma existência que, numa cultura cisheteronormativa², é considerada uma transgressão.

O espaço escolar, como importante esfera social fora do âmbito familiar da maioria das crianças e adolescentes, acaba se tornando o cenário de grande parte dessas violências e adversidades; tanto por parte de colegas, que reproduzem o discurso social ao seu redor, quanto, muitas vezes, por professoras/es, que em vez de promover um espaço seguro para o conjunto de estudantes, acabam por agravar o sentimento de isolamento e não pertencimento de jovens trans. Esses sentimentos provenientes do constrangimento

e da discriminação resultam, na maioria das vezes, na evasão escolar dessas/es alunas e alunos; e as/os poucas/os que permanecem na escola relatam como o ambiente é hostil e desencorajador (CRUZ & SANTOS, 2016; PRECIADO, 2019).

A hostilidade contra pessoas trans, porém, não se circunscreve ao ambiente escolar. De acordo com a Associação Nacional de Travestis e Transexuais do Brasil – Antra (2024), o Brasil vem liderando o ranking dos países que mais matam pessoas trans no mundo, por 15 anos consecutivos, com 145 assassinatos em 2023, a maioria tendo como vítimas travestis e mulheres trans. Esse grupo apresenta, ainda, baixíssima expectativa de vida, altos índices de desemprego, fragilidade em suas redes de suporte social e sofre diversas e recorrentes formas de violência urbana, o que demonstra que a transfobia é estruturante da cultura brasileira (ANTRA, 2017, 2024; BENTO, 2014; BASTOS, 2023).

O que, entretanto, faz com que elas sejam alvo desse conjunto de agressões? Por que escolhas identitárias pessoais incomodam tanto a outrem, gerando trajetórias de vida demarcadas pela violência e pelo isolamento, inclusive em espaços que deveriam buscar a diversidade e a inclusão como o ambiente escolar? Mais ainda, o que as próprias pessoas trans consideram acerca das relações que estabelecem durante suas vidas escolares?

Foi considerando o conjunto dessas questões que este artigo se deteve na discussão crítica das vivências de pessoas trans na educação básica no Brasil, por meio de revisão da literatura. A escola é um dos principais palcos não só de autodescoberta e expressão pessoal, mas também, como abordado, do preconceito e da opressão. Outras questões que guiaram este estudo foram a evasão escolar de estudantes trans e a maneira como docentes trans lidam com as situações que encontram em suas trajetórias. Desenvolvemos a seguir, no ponto de fundamentação teórica, algumas das formulações apresentadas na introdução, passando posteriormente à metodologia, resultados e considerações finais.

Cisheteronormatividade, transgressões e necropolítica

A modernidade, que se fundamentou nos ideais iluministas, instituiu a concepção racionalista de ser humano, que exalta a ciência, o controle sobre si e sobre a natureza, bem como estabelece modelos para o comportamento, definindo o que é normal ou patológico, saudável ou desviante – no campo da saúde, da sexualidade, do direito e das relações sociais (MARIANO, 2005; LUGONES, 2020). Tal concepção científico-jurídica de ser humano e sociedade, iluminista e europeia, ao projetar as particularidades desse saber enquanto universal, conformou um conjunto normativo em relação ao ser humano, invisibilizando ou subalternizando as/os que fogem à norma (SCOTT, 1994).

Essa universalidade do saber corresponde às raízes compartilhadas da descaracterização de crianças e adolescentes enquanto sujeitas/os capazes de autodenominação, assim como da discriminação contra pessoas transgênero, uma vez que o sujeito para

a racionalidade moderna é o homem adulto, branco, detentor do conhecimento (científico europeu), adequado à binariedade de gênero e heterossexual – o que fugir desse conjunto será considerado não natural, anormal ou incompleto. Por conta disso menores de idade foram consideradas/os racionalmente desqualificadas/os e invisibilizadas/os no que diz respeito a seus direitos e necessidades – elementos que ainda circulam pelas compreensões sociopolíticas atuais (WALL, 2008; COLE-ALBACK, 2021).

Do choque entre distintas maneiras de existir e a norma universal cunhada na ideologia hegemônica da modernidade – do não reconhecimento da/do Outra/o pela/o sujeita/o de saber – erigem-se fronteiras (BUTLER, 2003; FANON, 2022). Essas fronteiras materializam-se na negação de direitos e na exclusão, gerando violência e inferiorização, no que Fanon denomina de “colonização do Eu” (FANON, 2022). Esse biopoder, saber-poder sobre a vida por meio de tecnologias e aparatos de dominação busca defender-se do diferente que ameaçaria a norma, para a continuidade de seu controle sobre os corpos e as relações sociais estabelecidas (FOUCAULT, 1999).

No que diz respeito às pessoas que contrastam com os ideais de gênero-sexualidade, esse choque decorre da concepção biológica do “dimorfismo sexual”, que define masculino e feminino (VERGUEIRO, 2015). Estudos sobre as origens das normas relativas ao corpo e à sexualidade expressam que foi principalmente no século XIX que a caracterização sexual passou a ter contornos mais rígidos, de controle dos corpos e da atividade sexual, erigindo estruturas e conceituações diagnósticas sobre as então consideradas “anomalias sexuais” (FOUCAULT, 1999).

Posteriormente, nos movimentos de contraposição à subalternização dos corpos pelo saber universal, cunhou-se a noção de *gênero*, que corresponde ao que é socialmente constituído, isto é, às características ou conformações culturais que definem o masculino e o feminino sobre o sexo biológico (RUBIN, 1975). Autoras como Linda Nicholson (2000) e Judith Butler (2003) aprofundam a crítica ao fundacionalismo biológico, expressando que a noção de gênero constituída a partir do sexo biológico ainda releva uma definição prévia em relação à constituição cultural, conformando sexo-gênero enquanto uma categoria discursivo-normativa preexistente.

Berenice Bento (2011) compreende que o sexo biológico corresponde a uma projeção e uma contaminação cultural, apontando que quando a criança nasce já encontra uma complexa rede de desejos e expectativas para o presente e o futuro baseada no fato de se tratar de um corpo-sexuado. Isto é, as pressuposições culturais de comportamentos, gostos de personalidades acabam por “antecipar o efeito que se supunha causa” da identidade (BENTO, 2011, p. 550). Destarte, a autora se opõe à utilização do corpo sexuado como forma de designação sobre o gênero, uma vez que há identidades que se contrapõem a ela ou não são possíveis de serem descritas por essa linguagem.

Paul Preciado (2002) assevera essa crítica por duas importantes noções: a designação menino/menina; e seu conjunto de significações, que correspondem à uma tecnologia

de produção de corpos-identidades – uma tecnologia “protética” (PRECIADO, 2002, p. 02). Outrossim, o autor afirma que essa padronização designativa do corpo sexuado de uma criança corresponde a um ato de batismo, que a permite adentrar na categoria humanidade. Preciado se pergunta, então, se sujeitas/os como crianças e adolescentes que questionam e transgridem o padrão do corpo-sexuado posicionam-se fora da humanidade? A normativa social de gênero desumaniza corpos transgressores? São corpos e seres incompletas/os?

Crianças e adolescentes vivenciam processos de descoberta e identificação sobre gostos, desejos, interesses. Entretanto, o mundo que lhes é socialmente apresentado e os valores ensinados são preparados para que desempenhem papéis de gênero conforme seu corpo-sexuado (KENNEDY, 2010; JESUS, 2013). Há proibições e afirmações em relação às possibilidades de ser e existir. Para a afirmação da cisgeneridade há a norma; para a diferença há a proibição. A construção dos sentidos identitários para gênero e sexualidade é um caminho demarcado por margens.

O que esse conjunto de autoras/es expressa, portanto, é que há tecnologias e normas pelas quais busca-se garantir o não transgredir dessa fronteira: por um lado, a invisibilidade; por outro, o par reconhecimento-negação do estranho, para eliminá-lo. Ou seja, quando se diz a um menino que brincar com bonecas é coisa de ‘bicha’, afirma-se um diferente que deve ser extinguido. Isso por sua vez já conforma a subjetividade, na medida em que a criança, mesmo não sabendo definir o diferente, busca não se identificar a ele, busca muitas vezes não contrariá-lo para não ser rejeitada (KENNEDY, 2010; BENTO, 2011).

Descobrir-se detendo uma identidade de gênero transgressora do espaço limítrofe do ser é estar em risco. O processo de “fuga do cárcere dos corpos-sexuados” é marcado por dores, conflitos e medos (BENTO, 2011, p. 551), quer dizer, a *cisheteronorma* pode ocasionar imposições e agressões ao modo de viver – mas ainda assim não é capaz de impedir a agência no transcorrer da vida dos corpos transgressores (BUTLER, 2009), ainda que ocasionando diferentes sofrimentos. Esse conjunto de dores, conflitos e medos acontece na dimensão subjetiva/intrapessoal e na dimensão interpessoal, sendo o processo de desumanização uma de suas consequências.

Nesse sentido, crianças e adolescentes que se deparam com dúvidas acerca dos papéis ou expressões de gênero – por exemplo, por não gostarem de determinadas roupas, cores, brincadeiras e lugares por vezes impostos – experienciam conflitos subjetivos, considerando-se como o problema, o estranho, aquilo que não deveria existir (JESUS, 2010; PRECIADO, 2019). Ao mesmo tempo, ocorrem processos de quebra de vínculo e exclusão pela família, violências psicológicas e físicas na escola, negações em termos religiosos-espirituais, entre outros.

O lugar oferecido pela sociedade é, na maioria das vezes, um não-lugar, a margem, a inexistência. Dessa maneira, crianças e adolescentes trans passam pela incompreensão de si num processo solitário, percorrido por momentos de sofrimento

(JESUS, 2010). Há para elas/eles um amálgama entre conflitos subjetivos, exclusão social e violência. Ao entenderem que não se identificam com determinados gostos e que detêm outros desejos, podem incorrer no reconhecimento de si como um duplo: o ser que não quer ser, que foi até então socializada/o a partir das normas de gênero; e um ser que se vislumbra, que pode deter outras maneiras de se expressar, de se vestir, de sentir. Entretanto, frente à falta de apoio e à repreensão social, esse conflito e a afirmação dessa identidade ocorre, na maior parte das vezes, num longo e doloroso processo de autoaceitação, que pode perdurar por anos e depende do “amadurecimento psicoafetivo e intelectual” (JESUS, 2010, p. 12). Guardam-se por muito tempo essas incompreensões, que levam a momentos de depressão e grande ansiedade durante a vida. Ou ainda, o processo é interrompido pela consequência da desumanização, a morte precoce.

Em estudo sobre o destino culturalmente demarcado da vida de pessoas trans, Elisani Bastos (2023) utiliza-se da concepção de necropolítica de Achille Mbembe (2017) para se referir às pessoas trans como corpos socialmente sem importância, feitos para morrer. Emprega-se a necropolítica para além de uma tradução de política de morte para expressar que ela está aliada às consequências das políticas de sexo-gênero normativas, materializadas na transfobia, na invisibilidade e na morte precoce de pessoas trans. A partir de uma compilação de dados e exemplos da necropolítica para essa população expressa-se que a transfobia produz modos de subjetivação durante toda a vida, inclusive na infância e na adolescência (BASTOS, 2023).

Um dos exemplos para o presente artigo é a expulsão de casa pela família, que ocorre em média aos 13 anos de idade (ANTRA, 2017). A escola, por sua vez, na impossibilidade de expulsar crianças e adolescentes, desenvolve formas de imposição normativa e violência institucional, definindo roupas e adereços que podem ser utilizados e incitando a determinadas condutas sociais, fazendo com que pessoas que se sentem e agem de acordo com um gênero sejam tratadas pelo gênero binário contrário, isto é, não reconhecendo seus desejos e características (BENTO, 2011). Isso gera o aumento do conflito já vivenciado por aquelas/es que passam pelo reconhecimento de uma identidade de gênero transgressora, numa expulsão não oficial por parte da escola, proveniente da quebra de um vínculo que já se apresentava frágil (ANDRADE, 2012).

Em *Quem protege a Criança Queer?* Paul Preciado descreve as diversas violências que sofreu por causa de um gesto simples realizado em uma aula: desenhar, a pedido da professora, sua família no futuro, a qual representou por um casamento homoafetivo. A partir disso sofreu represálias familiares, psiquiátricas, agressões psicológicas e físicas na escola, com ameaças de “estupro corretivo”. Ao relatar essa e outras histórias de pessoas e crianças trans, o autor aponta a família e a escola mais como defensoras das normas sexuais e de gênero do que dos seus direitos (PRECIADO, 2020). As/Os defensoras/es da infância e da família não protegem e nem respeitam

todas as crianças, mas invocam a figura política de uma criança que constroem previamente como heterossexual e cisgênero; a cisheteronormatividade priva essa criança do direito de ter pais e mães que a protejam e amem (PRECIADO, 2019).

O enfrentamento da transfobia e o respeito às pessoas trans, portanto, dependem da contraposição às normas de gênero e sexualidade pelas instituições sociais nas quais se perpetuam e realizam a exclusão e a desumanização. Mas as escolas brasileiras têm enfrentado a cisheteronormatividade no cotidiano da educação básica? Como tem sido a trajetória escolar das pessoas trans no Brasil?

Método

Este estudo se caracteriza enquanto pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo com análise descritiva e discussão crítica. A pesquisa seguiu as etapas metodológicas para o desenvolvimento de revisões integrativas de literatura (ERCOLE *et al.*, 2014). A revisão integrativa se caracteriza por uma metodologia que possibilita agregar conhecimentos de diferentes estudos acerca de uma mesma temática, incluindo pesquisas de diferentes disciplinas e métodos distintos (SOUZA, SILVA & CARVALHO, 2010). Nesta pesquisa isso foi importante, pois ela não se restringiu a produções de uma área somente, abrangendo estudos de educação, psicologia, ciências sociais, entre outras. Foram selecionados diferentes métodos nos estudos selecionados, como entrevistas, questionários, análise de diários de campo, de processos formativos e outros.

Logo, a revisão integrativa possibilita a síntese de uma gama de resultados com métodos distintos, desde que os dados sejam organizados e conjuntamente analisados (ERCOLE *et al.*, 2014; SOUZA, SILVA & CARVALHO, 2010). A revisão integrativa permite abordar, ainda, diferentes objetivos, como definição de conceitos, análise de conteúdos e síntese crítica de narrativas. Como expresse, neste trabalho houve a abordagem de relatos de trajetórias escolares de pessoas transgênero, transexuais e travestis, tanto de estudantes e seus processos de socialização, quanto de professoras/es trans e seus vínculos no ambiente escolar, a fim de discutir criticamente as vivências de pessoas trans no âmbito da educação básica no Brasil.

Seleção e organização

No período de maio a junho de 2023 foram realizadas buscas no Portal de Periódicos da Capes, escolhido por agregar uma série de estudos brasileiros nas mais diversas áreas do conhecimento, com mais de 22 mil periódicos indexados, incluindo educação, psicologia, antropologia, entre outras.

Essa busca inicial objetivou encontrar estudos sobre gênero e sexualidade no contexto da educação básica brasileira. Seguiu-se um protocolo adequado, conforme descritores ou palavras-chave encontradas em thesaurus da psicologia e da educação, como o Decs/BVS (que corresponde também aos descritores dos Periódicos de Psicologia/Pepsic) e o Thesaurus Brasileiro de Educação. Após exclusão de duplicados, foram encontrados 810 estudos revisados por pares. Esses 810 artigos foram inseridos na plataforma Endnote para melhor visualização e manuseio de seus dados.

Em seguida, para cada artigo foram destacados em tabelas os dados referentes a autoria, revista, resumo, palavras-chave, tipo de pesquisa, população e área de estudo. Isso possibilitou a busca de termos e a subcategorização dos artigos. Uma das subcategorias escolhidas refere-se às pessoas transgênero, transexuais e travestis, a fim de se investigar a trajetória escolar desse grupo e suas relações na educação básica. Para encontrar os artigos referentes à essa temática, buscaram-se em todos os campos disponíveis as palavras: *transgênero*, *transexual*, *travesti*, *não-binário*, *pessoa trans*, *transmasculino*, *transfobia*, *corpos dissidentes* e *nome social*. Nessa busca foram encontrados quinze artigos.

Após leitura dos resumos, foram selecionados os artigos para leitura aprofundada e análise. Os critérios de inclusão, definidos após diálogo entre as autoras e o autor foram: o estudo apresentou como sujeitas/os de pesquisa pessoas trans (transgênero, transexuais ou travestis); traz dados referentes à vivência dessas pessoas no contexto da educação básica; o campo de estudo está em território brasileiro.

Para formular os resultados aqui apresentados seguimos a análise de dados qualitativos proposta por Maria Minayo (2008), que incluem sua ordenação dos dados, classificação e análise final. A etapa de ordenação é realizada por meio do mapeamento dos dados encontrados; a etapa de classificação corresponde ao levantamento de temáticas e conteúdos-chave relevantes acerca dos dados, com base em reflexões que provêm da fundamentação teórica, possibilitando a elaboração de categorias-síntese; e a análise final compreende articulações entre os dados e os referenciais teóricos, articulações que devem ser direcionadas para os objetivos da pesquisa e se caracterizam como discussão do artigo.

Resultados e discussão

Inicialmente exibimos os dados de identificação e publicação dos 15 estudos selecionados no Quadro 1. Nele constam o ano de publicação, o título, a revista na qual o estudo foi publicado e seu objetivo.

Quadro 1: Estudos selecionados

Ano	Título	Revista	Objetivo
2015	Professoras trans brasileiras em seu processo de escolarização.	Estudos Feministas	Contextualizar os caminhos percorridos e os obstáculos enfrentados por professoras trans brasileiras durante seu processo de escolarização e inserção na docência
2015	A biopolítica educacional e o governo de corpos transexuais e travestis	Cadernos de Pesquisa	Dialogar com alguns conceitos de Michel Foucault para pensar a transexualidade na escola por meio da invenção do dispositivo da sexualidade
2016	Experiências escolares de estudantes trans	Reflexão e Ação	Resgatar memórias, enquanto estudantes, de duas transexuais femininas, assim autodefinidas, no intuito de analisar suas experiências escolares durante o paulatino processo de feminilização
2017	(Re)invenções dos corpos nas experiências da não-binaridade de gênero	Letras Escreve	Problematizar os atravessamentos entre as não-binaridades de gênero e os corpos. Tomo como base as análises produzidas em uma pesquisa com estudantes de Ensino Médio no ano de 2015
2018	Educação física escolar: os impactos sociais na vida de pessoas transexuais em Belém	Revista da Faculdade de Educação da UFG	Descrever as contribuições positivas, negativas ou indiferentes da educação e da educação física, perante a vida social de pessoas transexuais
2018	O não-lugar de pessoas trans no currículo da disciplina educação física em escolas de Belém	Iniciação Científica Cesumar	Investigar a influência da educação, especificamente a educação física com pessoas transexuais de Belém do Pará.
2019	Cursinho prepara trans: possibilidade de articulação entre gênero e educação popular	Revista de Educação Popular	Discutir a questão da diversidade sexual e de gênero no âmbito da educação popular
2019	Narrativas trans: docência e prostituição	Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica	Analisar as experiências de professoras trans que atuam na Educação Básica no Estado do Paraná e suas relações com a prostituição
2020	Identities trans nas juventudes: desafios familiares e escolares na linha ténue entre ser-não sendo, e não ser-sendo	Educação e linguagens	Descrever e analisar vivências e relações, a partir de representações de sexualidades e de identidades de gêneros de jovens do ensino médio

Ano	Título	Revista	Objetivo
2020	Trajetória de vida: estudo biográfico de uma docente transexual em Rondônia	Instrumento	Analisar a trajetória de vida de uma professora que atuou na década de 1980 no ensino fundamental na rede pública de Porto Velho, Rondônia
2020	Educação básica e acesso de transexuais e travestis à educação superior	Revista do Instituto de Estudos Brasileiros	Discutir como os debates de gênero e sexualidade durante a educação básica podem interferir no acesso de transexuais e travestis à educação superior
2020	Transexualidade na escola: impactos e demandas dos corpos marcados pela subversão	Cadernos de Linguagem e Sociedade	Compreender os impactos da transfobia na vida de alunos/as trans do ensino médio, bem como identificar demandas e estratégias de enfrentamento através de suas narrativas
2021	Homem trans com homem cis dá lobisomem? Professores de ciências perante corpos lobisbixas	Periódicus	Apresentar resultados parciais de pesquisa, na qual nos debruçamos sobre as concepções de professores de ciências e de biologia da educação básica sobre o tripé sexo, gênero e sexualidade
2021	A transgeneridade infantil sob a ótica de professores de ensino fundamental	Latino-americana de Enfermagem	Analisar as concepções de professores sobre a transgeneridade na infância e identificar as possibilidades e os limites de trabalho com essas crianças no contexto escolar
2022	Trânsitos dissidentes em tempos de ódio: modos de pensar-praticar o presente	Diversidade e Educação	A partir de vivências docentes e estudos científicos, narrarmos as possibilidades de (re)produção dos discursos de ódio em ambientes escolares

Fonte: elaborado pelas autoras e pelo autor com base nos dados dos artigos, 2024

Discussão crítica

Após leitura e análise dos artigos relacionados constatamos que o tema frequentemente mencionado e extensamente descrito trata das violências sofridas por pessoas trans desde a idade escolar. Xingamentos, agressões verbais e físicas, desrespeito aos pronomes e nome social por professoras/es e colegas. A segunda temática diz respeito às inúmeras situações de desprezo e hostilidades nas relações de trabalho direcionadas a professoras/es trans. A terceira temática encontrada, que se contrapõe às duas iniciais, trata da agência e da potência de vida criadas pelas pessoas trans ao afirmarem suas existências frente a uma sociedade que busca inferiorizá-las ou mesmo subtrai-las.

Nos quinze estudos as situações de violência em idade escolar foram mencionadas. Há relatos de violência psicológica, relacionadas de maneira ampla a gênero-sexualidade,

pois muitas pessoas trans são consideradas homossexuais na infância e na adolescência. Há relatos de agressões físicas, enforcamentos e mesmo ameaças extremamente complexas, como de abuso sexual ‘corretivo’. Trazemos o conjunto dessas temáticas e relatos a fim de exemplificar e discutir tais assuntos. Optamos por citá-los diretamente, com o intuito de manter sua singularidade.

Um dos relatos resgatados por Tânia Cruz e Tiago Santos (2016), por exemplo, expressa que uma estudante se lembrava da escola pelas torturas, que se materializavam desde os olhares e risos da servente, da merendeira, passando por professoras/es e a diretora, até colegas de sala. “Mas o pior mesmo era um guri da minha idade que me perseguia o tempo todo, que me falava ‘seu viado, vê se cria jeito de homem, quando a gente te pegar você vai ver só, você vai aprender a virar homem, vai aprender a parar de ficar com essa mãozinha se requebrando’.” (CRUZ & SANTOS, 2016, p. 7). Outro relato apresentado no estudo de Leonardo Café e Maria Coroa denuncia: “Ah, ruim falar isso, mas me machucaram lá, por isso fui transferido; não quero lembrar disso, me senti muito desprotegido e frágil” (CAFÉ & COROA, 2020, p.13). A autora e o autor do artigo revelam que enquanto o menino trans falava, ele levava as mãos ao pescoço, que continha marcas de violência.

Além da violência física direta, percebe-se nesses relatos a violência institucional, seja por omissão de cuidado e por não lidar com questões de respeito às pessoas trans, seja por risos ou comentários das/dos profissionais. São ações que se baseiam em concepções cisheteronormativas, ainda que veladas. Entre as violências institucionais estão também a negação do direito ao nome social muitas vezes por professoras/es ou diretoras/es conservadoras/es; a separação binária das atividades de educação física, bem como uma prática curricular que divide brincadeiras e ensinamentos direcionados para o feminino e o masculino. Na própria estrutura da escola o principal exemplo é o dos banheiros, divididos com base no dimorfismo sexual, impossibilitando pessoas trans de sentirem-se confortáveis e seguras nesse ambiente.

Francisca Silva *et al.* (2021) indicam em suas pesquisas que, mesmo identificando as discriminações entre colegas, nem sempre as/os professoras/es se posicionam, deixando sob responsabilidade da/do aluna/o ofendida/o defender-se. Há um exemplo dessa situação relatada por um dos professores participantes da pesquisa: “Um menino em sala chamou o coleguinha de delicado e disse que às vezes parecia uma menina. Essa criança ofendida se impôs e se posicionou questionando se esse coleguinha estava querendo se referir a ele como viado e disse que não o chamasse de viado, mas sim de menina” (SILVA *et al.*, 2021, p. 05). Por vezes, são as/os próprias/os professoras/es que operam as discriminações. O estudo de Cruz e Santos (2016) com estudantes trans expõe o que elas/ eles ouviam de professoras/es: “‘Isso não é completamente menino, te comporta como homem, menino tem que andar com menino!’ Porque eu só andava com meninas. Assim, minha vida inteira passei ouvindo ‘bichinha’, aquelas coisas que tu sempre ouve, qual-quer gay ouve” (CRUZ & SANTOS, 2016, p. 12).

Exemplos de divisões binárias de brincadeiras e atividades são trazidas em diversos estudos. Lucas Barroso e Wladirson Cardoso (2018) apresentam um relato no qual uma das participantes diz: “O professor sempre me colocava pra jogar futebol com os meninos, né, mas na verdade eu nunca gostei de futebol”; continua: “eu sempre falava: professor, deixa eu jogar queimada com as meninas! E ele dizia que não, a queimada é só pras meninas e futebol é só pros meninos” (BARROSO & CARDOSO, 2018, p. 12). No relato de outra estudante trans: “a maioria dos professores separava meninos e meninas, os meninos jogavam futebol, as meninas ficavam na ginástica; aí na outra escola, os meninos continuavam no futebol e as meninas ficavam no vôlei” (BARROSO & CARDOSO, 2018, p.11).

Essas questões se apresentam desde a mais tenra idade das crianças, em separações de brinquedos, cores, super-heróis, atividades, na socialização (brincar somente com meninos ou somente com meninas) e até mesmo nos presentes que podem escolher. Silva *et al.* (2021) expõem uma situação relatada por um professor, que indicou possibilidades de presentes de Natal para as crianças escolherem: “Eu coloquei no quadro as sugestões das meninas e dos meninos, mas ele queria maquiagem, e como eu disse que esse presente estava do lado das meninas, ele não podia pedir. Então, ele não pediu nenhum presente de Natal” (SILVA *et al.*, 2021, p. 04).

Algumas das situações mais marcantes estão vinculadas diretamente ao uso do banheiro, pois envolvem situações de não aceitação e intensas violências físicas, relativas à ‘correção’ da identidade de gênero pelo viés da agressão sexual. Um relato no estudo de Café e Coroa (2020) expressa: “Quero ir ao banheiro das meninas, eu pertenço àquele lugar; aí tem umas gurias que levam de boa, já outras me olham como se eu fosse uma aberração”. Continua expondo que “tem também os idiotas dos meninos, falando pra eu ir pro banheiro deles que é meu lugar. Não vou mesmo, prefiro fazer nas calças. Um dia ouvi um garoto falando que se eu entrasse lá ia ver como me endireitava na hora” (CAFÉ & COROA, 2020, p. 12). A relação com a aceitação da identidade de gênero fica nítida no relato de um professor: “Ela, desde muito cedo, usava uma faixa no seio e evitava usar banheiros, porque ela não queria ir no feminino e não podia usar o banheiro masculino, sofria muito com isso” (SILVA *et al.*, 2021, p.05).

É por conta dessas situações que Anamaria Pereira, Camila Pereira e Fernando Pocahy (2022), a partir de suas vivências enquanto corpos dissidentes, apontam: “Se pudessem, algumas escolas disponibilizariam cadernos de caligrafia específicos não apenas para arredondar as letras, mas para lapidar os comportamentos e adestrar os corpos dissidentes” (PEREIRA, PEREIRA & POCAHY, 2022, p. 12). As autoras e o autor se perguntam se na escola já não se faz isso, por exemplo, quando se divide o futebol para os meninos e o vôlei para as meninas; ou quando perguntam às alunas de qual menino elas gostam, ou mesmo quando dizem para as meninas terem ‘modos de meninas’ e recriminam os meninos que choram.

Ou seja, esse conjunto de violências remete à impossibilidade de existir como quem se é na escola, de realizar as atividades que gostaria, estar no banheiro de acordo com sua identidade de gênero ou vestir e agir como se sente – questões evidentemente importantes para qualquer pessoa, mas direitos que são negados às pessoas trans. Segundo Neilton Reis (2017), os investimentos relacionados à aparência, como roupa, acessórios, cirurgias, tatuagens, cortes ou colorações de cabelo, são (re)invenções que as pessoas trans fazem, pois dizem respeito à identidade de gênero; no caso das pessoas que experienciam o gênero para além da binaridade, “esses investimentos, essas modificações, parecem ser mais elaboradas, pensadas e pesadas” (REIS, 2017, p. 17), são maneiras fundamentais de expressão, de autoafirmação da existência. Mas como expressei acima, crianças e adolescentes que não se reconhecem em seus corpos por longos e sofridos períodos precisam se esconder, se camuflar, se isolar para sobreviver. Esse isolamento ou o processo de esconder quem se é pode ser constatado em diversos relatos:

Se eu for me remeter a minha história de vida, olha, eu sofri tanto, tanto, tanto na escola! A escola foi para mim o ambiente mais negativo que você possa imaginar. Assim, todas as barbáries fizeram comigo, todas, todas. Eu tive que viver uma vida camuflada [se vestia de modo masculino], uma vida mentirosa por um longo tempo (CRUZ & SANTOS, 2016, p. 11).

No estudo de Reis (2017) com cinco estudantes de ensino médio, o camuflar-se é exemplificado pelo nome social: “por passar muito constrangimento já, eu não quero assim passar mais um, porque eu me vestindo como eu quero [...] já é uma grande conquista pra mim, então por enquanto, como me causaria muito problema eu prefiro não ir atrás de nome social” (REIS, 2017, p. 13). Uma participante do estudo de Lucas Barroso, Wladirson Cardoso e Marcelo Mesquita (2018) relata que evitava sair devido aos olhares: “Eu me inibia de sair na rua, pelo que as pessoas iriam falar e quando eu ia na rua eu era muito acuada” (BARROSO, CARDOSO & MESQUITA, 2018, p. 07).

É fundamental ressaltar que essas inúmeras situações discriminatórias de cunho transfóbico, causadoras de abalo emocional e físico, levam a maioria das pessoas trans a não concluírem seus estudos, e as poucas que concluem o ensino básico demonstraram enorme receio em cursar o ensino superior. Como indica o artigo de Pollyana Campos e Vanessa Cavalcanti (2020), o constrangimento cotidiano vivenciado e marcado nesses corpos quando são inferiorizados ou reprimidos criam situações de intimidação que desmotivam a frequência às aulas e ao próprio ambiente escolar.

Isso se relaciona à segunda temática, bastante presente nesta revisão, sobre a qual é importante destacar: mesmo quando concluem o ensino superior e aparentemente poderiam alcançar maior respeito social, pessoas trans continuam sendo alvo de estereótipos e hostilidades. No artigo de Neil Franco e Graça Cicillini (2015) é abordada a correlação entre a hostilidade do ambiente escolar e a atuação de mulheres trans e travestis na prostituição: o ambiente opressivo da escola faz com que elas desistam dos estudos, e sem

formação acadêmica ou apoio familiar, muitas delas recorrem à prostituição como forma de sustento. Mesmo algumas pessoas trans que possuem formação e atuam como docentes também trabalham, ou já trabalharam, como profissionais do sexo, para ter fonte de renda complementar ou por necessidade, como demonstram relatos no artigo de Maria César, Dayana Santos e Amanda Silva (2019). Muitas dessas docentes relatam a estereotipagem sofrida por mulheres trans e travestis por serem associadas de modo automático à prostituição, criando assim um ‘efeito dominó’ de transfobia escolar: mulheres trans e travestis são perseguidas, recorrem à prostituição como fonte de renda e são excluídas ou desrespeitadas dentro do ambiente escolar por serem vistas unicamente como profissionais do sexo, inapropriadas para a convivência dentro da escola.

Num dos relatos, uma professora trans conta que encontra muito mais autenticidade e respeito entre profissionais do sexo do que na escola: “Porque elas são muito mais leais do que o machismo podre da maioria das professoras do estado do Paraná. [...] Porque onde eu encontrei mais machismo foi entre as professoras mulheres cisgêneros, machistas e preconceituosas” (CÉSAR, SANTOS & SILVA, 2019, p. 08). Em relato, outra professora trans se expressa: “Eles fazem você saber que a escola não é um lugar para você. Ninguém te diz, porque você é concursada e tal. Mas não te convidam para o chá de bebê; te deixam de fora do churrasco de final de ano. É cruel e sutil. É hipócrita. É nojento” (CÉSAR, SANTOS & SILVA, 2019, p. 17).

Apesar desse conjunto de discriminações, docentes trans se provam competentes e se tornam membros importantes no âmbito escolar, como mostram as memórias recolhidas no artigo de Kary Falcão, Ângelo Costa e Marlene Strey (2020). Porém, como os estudos apontam, a docência escolar ainda é predominantemente cis, e muitas/os professoras/es possuem conceitos errôneos ou confusos sobre a transgeneridade, o que dificulta a compreensão de sujeitas/os trans, sejam elas/eles estudantes ou docentes. Isso é demonstrado no estudo de Charlie Santos, Allan Xavier e Meiri Miranda (2021), no qual se percebem professoras/es participantes com concepções antiquadas sobre os conceitos de gênero, minando a convivência respeitosa para pessoas transgênero e travestis.

Há narrativas, entretanto, de muita agência e autoafirmação, mesmo em meio às situações vexatórias pelas quais passam professoras/es trans e em meio às violências sofridas por crianças e adolescentes trans. Um relato presente no estudo de Barroso, Cardoso e Mesquita (2018) fala de uma estudante trans que sempre ia para a diretoria simplesmente por responder aos insultos transfóbicos de colegas, acarretando a impossibilidade de vínculo com a escola, mesmo não sendo por sua causa: “Com a diretoria eu sempre tive problema [...]. Eu sempre ia pra lá, eu sempre queria que a galera me respeitasse e eu ia. Eu fui expulso de três escolas por causa disso, mas tipo, era ruim né, porque infelizmente, eu não sabia o que estava acontecendo comigo, mas agora eu consigo entender” (BARROSO, CARDOSO & MESQUITA, 2018, p. 08). A fala-denúncia se coaduna aos resultados de Tatiane Lima (2020) apontando a expulsão de determinadas/os estudantes por conta da ausência de reconhecimento de direitos e acolhimento às diferenças.

Um relato no estudo de Cruz e Santos (2016) expõe que por mais que profissionais e colegas quisessem que uma estudante desistisse – de si, do colégio, de tudo o que afirmava – ela resistia: “Eu sempre dei a volta por cima e nunca deixei as pessoas tomar, não. Nunca eles tiraram, não. Eu sempre revidei. Se me atirassem uma pedra, eu atirava duas. [...] eu fui muito forte, sinceridade. Então, eu sempre fui ousada, sempre bati boca com o professor, até na própria faculdade” (CRUZ & SANTOS, 2016, p. 14).

Ainda que confusas/os, escondidas/os, desamparadas/os por quem as/os deveria apoiar e defender, ou conscientes de sua diferença em relação ao padrão, muitas pessoas trans, ao descobrirem-se indesejadas, não negam suas existências. Podem camuflar-se, podem passar por difíceis processos de autodescoberta, podem enfrentar sozinhas/os as adversidades vividas socialmente, mas o que os relatos demonstram é que não deixam de ser quem são; e constituem, cada uma/um a sua maneira, suas resistências. Isto é, a cisheteronorma pode intentar obstruir o caminhar da vida, mas não é capaz de simplesmente suprimir a agência no transcorrer da existência dos corpos dissidentes. A potência de viver que há no íntimo de cada sujeita/o não pode ser invalidada pelas normas de outrem.

Considerações finais

Ao objetivarmos discutir criticamente as vivências escolares de pessoas trans na educação básica brasileira, a partir de estudos e relatos encontrados na revisão de literatura, nos deparamos com um conjunto de ataques aos corpos dissidentes de gênero-sexualidade constituindo o cotidiano de uma instituição na qual deveriam fulgurar respeito, solidariedade e florescer diversidade. Esses ataques constituem-se mecanismos de controle operados pelo dispositivo da cisheteronormatividade; ou constituem mecanismos de exclusão e extermínio, quando é constatada a impossibilidade de controle da agência das/dos sujeitas/os e quando se desvela o ódio à/ao Outra/o, que ameaça a norma estabelecida.

A cisheteronormatividade, dessa maneira, está pulverizada pelo tecido social da instituição escolar, constituindo, como expressa Frantz Fanon (2022) ao tratar da colonialidade, uma atmosfera de violência. Isso é demonstrado por inúmeras ações, práticas e discursos de docentes, colegas, na estrutura curricular e física da escola, nos ideais familiares. A orientação pelo dimorfismo sexual para definição de gênero e seus papéis normativos se encontra na divisão dos banheiros entre masculino e feminino, na separação entre brincadeiras e esportes de meninos e meninas, na proibição de utilização do nome social e dos pronomes que não se enquadram na linguagem binária.

Como expõe Dayana Santos (2015), a escola por vezes age como uma “fábrica de corpos” no que se refere a gênero e sexualidade, pois engendra práticas, discursos e saberes que limitam a vida, algo amplamente percebido nos artigos analisados. O campo da

diversidade do ser e do saber é suplantado para satisfazer os ideais normativos da universalidade, de reprodução do ciclo de consumismo e mortificação da existência transgressora. Ao mesmo tempo, quando a pessoa trans se torna adulta e retorna à escola enquanto profissional docente, ela não é vista como elemento constitutivo, mas como inadequada e como ameaça. Foi possível observar que muito é feito para que ali não permaneçam.

Nesse sentido, constatou-se que na trama de abjeção frente aos corpos dissidentes é comum que a transfobia e a homofobia se mesquem aos discursos de ódio, independentemente da identidade da vítima (CAMPOS & PEREIRA, 2019; PEREIRA, PEREIRA & POCAHY, 2022). Além disso, o reforço das normas tradicionais de gênero tenta moldar os corpos em apenas dois modelos e também acentua a misoginia, que pune mulheres e meninas por não se conformarem ao ideal de feminilidade do ambiente escolar; junto à misoginia, reforça a homofobia, quando humilha homens e meninos por terem afinidade com algo considerado feminino, criando assim a noção de que o feminino é algo vergonhoso, humilhante.

Entretanto, também se ressalta no presente estudo a potência de vida constatada na agência de pessoas trans durante suas trajetórias escolares. O *cistema* normativo coage, mas não consegue impedir a agência de sujeitas/os desejantes. Foram várias as situações nas quais pessoas trans, jovens e adultas, buscaram afirmar-se diante das adversidades. Não se trata de apagar ou invisibilizar as violências, mas expressar que ainda que haja mortificação, quem resiste carrega em si propósitos éticos e sonhos individuais e coletivos. O que demonstra a importância de profissionais e colegas aliadas/os nos processos de resistência. E é por isso que se faz fundamental, também, a união, a coletividade, a coalizão dos corpos dissidentes como forma de agência.

Reiteramos a necessidade de que outros estudos se aprofundem nas narrativas das pessoas trans, para demonstrar que a escola precisa passar de uma instituição que muitas vezes reproduz a dominação por meio da cisheteronormatividade a um espaço no qual haja respeito mútuo, pluralidade de saberes e promoção da diversidade. Isso é ainda mais fundamental neste momento histórico, no qual movimentos como o Escola sem Partido e as ofensivas antigênero – concepções e grupos de extrema-direita – têm nas escolas e nas discussões de gênero e sexualidade dois de seus principais alvos, promovendo o ódio às diferenças e buscando atacar uma instituição escolar inclusiva (SILVA, 2019; MARTINS, 2021; MARTINS & GESSER, 2025).

Por fim, considera-se que as principais maneiras de acolher pessoas trans na escola é o respeito a sua identidade de gênero e o suporte frente às discriminações, em vez da indiferença. Constroem-se vínculo e confiança mútuos, para que todas/os possam ser quem desejam ser, proporcionando infância e desenvolvimento humano com dignidade, propiciando o decrescimento da evasão escolar de pessoas trans, a promoção de ambientes seguros de trabalho para docentes trans e a necessária construção e promulgação dos saberes calcados nas dissidências de gênero e sexualidade.

Recebido em: 13/01/2025. Aprovado em: 24/05/2025.

Notas

- 1 *Pessoas trans* é um termo comumente utilizado no Brasil para se referir às pessoas que não se identificam com o sexo biológico atribuído, ou seja, uma designação proveniente do campo biomédico e que não provém de uma autoidentificação. Transgênero ou transexual refere-se ao 'atravessar' essa denominação de sexo/gênero. Autoras que abordamos no decorrer do artigo aprofundam essas denominações, como Jaqueline Gomes de Jesus e Berenice Bento. Bento retoma, por exemplo, como o termo *transexual* foi utilizado enquanto dispositivo médico de patologização e inferiorização.
- 2 Cisheteronormatividade é um conjunto bem delimitado de normas, reforços e punições que procuram formatar subjetividades para que essas sejam sempre cisgêneras e heterossexuais (ROSA, 2020).

Referências

- ANDRADE, Luma. *Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/7600>. Acesso em: 05 mar. 2026.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE TRAVESTIS E TRANSEXUAIS – ANTRA. *Mapa dos assassinatos de travestis e transexuais no Brasil em 2017*. 2017. Disponível em: <https://antrabrazil.files.wordpress.com/2018/02/relatc3b3rio-mapa-dos-assassinatos-2017-antra.pdf> Acesso em: 01 mar. 2026.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE TRAVESTIS E TRANSEXUAIS – ANTRA. *Assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2023*. Bruna G. Benevides (org.). Brasília, DF: Distrito Drag, 2024.
- BARROSO, Lucas; CARDOSO, Wladirson & MESQUITA, Marcelo. Educação física escolar: os impactos sociais na vida de pessoas transexuais em Belém do Pará. *Revista InterAção*, v. 43, n. 2, p. 583–599, 31 ago. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/ia.v43i2.48908>. Acesso em: 01 mar. 2026.
- BARROSO, Lucas & CARDOSO, Wladirson. O não-lugar de pessoas trans no currículo da disciplina Educação Física em escolas de Belém do Pará. *Iniciação Científica Cesumar*, v. 20, n. 1, p. 17–17, 16 jul. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17765/1518-1243.2018v20n1p17-30>. Acesso em: 03 mar. 2026.
- BASTOS, Elisani. *A Idade Chega Para Todas as Pessoas? Interlocuções entre trans-identidade de gênero, envelhecimento e Serviço Social*. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/247321>. Aceso em: 05 mar. 2026.
- BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz diferença. *Estudos Feministas*. 19(2): 336. Florianópolis, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200016>. Acesso em 01 mar. 2026.
- BENTO, Berenice. Nome social para pessoas trans: cidadania precária e gambiarra legal. *Contemporânea*. v4. n.1. ISSN: 2236-532X. 2014.
- BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- BUTLER, Judith. *Dar cuenta de si mismo: violencia ética y responsabilidad*. Buenos Aires: Mutaciones, 2009.

- CAFÉ, Leonardo & COROA, Maria. Transexualidade na escola: impactos e demandas dos corpos marcados pela subversão. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v. 21, n. 1, p. 235–254, 1 ago. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/les.v21i1.32396>. Acesso em 03 mar. 2026.
- CAMPOS, Gustavo & PEREIRA, Mariana. *Cursinho Prepara Trans*: possibilidade de articulação entre gênero e educação popular. *Revista de Educação Popular*, v. 17, n. 3, p. 183–194, 15 jan. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/rep-v17n32018-rel01>. Acesso em 01 mar. 2026.
- CAMPOS, Pollyana & CAVALCANTI, Vanessa. *Identidades trans nas juventudes*: desafios familiares e escolares na linha tênue entre ser-não sendo, e não ser-sendo. *Revista Educação e Linguagens*, v. 9, n. 18, p. 8–32, 22 set. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.33871/22386084.2020.9.18.8-32>. Acesso em 01 mar. 2026.
- CÉSAR, Maria; SANTOS, Dayana; SILVA, Amanda. *Narrativas trans*: docência e prostituição. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, v. 4, n. 11, p. 573–589, 20 jun. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2019.v4.n11.p573-589>. Acesso em 01 mar. 2026.
- COLE-ALBÄCK, Aline. *A brief history of children's rights*. Birth to 5 Matters document. 2021 Disponível em: <https://www.birhtto5matters.org.uk/wp-content/uploads/2021/04/Childrens-rights-for-Birth-to-Five-Matters.pdf>. Acesso em 27 fev. 2026.
- CRUZ, Tania & SANTOS, Tiago. *Experiências Escolares de Estudantes Trans*. *Reflexão e Ação*, 24(1), 115-137. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.17058/rea.v24i1.7041>. Acesso em 03 mar. 2026.
- ERCOLE, Flávia *et al.*. Revisão integrativa versus revisão sistemática. *REME Rev Min Enferm*. 1º de março de 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.35699/rem.v18i1.50174>. Acesso em 01 mar. 2026.
- FALCAO, Kary; COSTA, Angelo & STREY, Marlene. *Trajetória e história de vida*: estudo biográfico de uma professora transexual em Rondônia. *Instrumento - Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*, v. 22, n. 1, 15 abr. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.34019/1984-5499.2020.v22.25932>. Acesso em 01 mar. 2026.
- FANON, Frantz. *Os condenados da Terra*. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade* 1. A vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- FRANCO, Neil & CICILLINI, Graça. *Professoras trans brasileiras em seu processo de escolarização*. *Revista Estudos Feministas*, v. 23, n. 2, p. 325–346, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-026X2015v23n2p325>. Acesso em 01 mar. 2026.
- JESUS, Jaqueline. *Crianças trans: memórias e desafios teóricos*. III Seminário internacional enlaçando sexualidade. Salvador, 2013.
- KENNEDY, Natasha. Crianças transgênero: mais que um desafio teórico. *Cronos*, volume 11, número 2, pp. 21-61, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/2151>. Acesso em 01 mar. 2026.
- LIMA, Tatiane. *Educação básica e o acesso de transexuais e travestis à educação superior*. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, p. 70–87, 3 dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v1i77p70-87>. Acesso em 01 mar. 2026.
- LUGONES, Maria. *Colonialidade e Gênero*. In: Hollanda, H. *Pensamento Feminista Hoje*. Ed Bazar do Tempo. 2020.
- MARIANO, Silvana. *O sujeito do feminismo e o pós-estruturalismo*. *Revista Estudos Feministas*. v. 13, n. 3, pp. 483–505. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2005000300002>. Acesso em 01 mar. 2026.
- MARTINS, Matheus Eduardo Rodrigues. *Escola sem Partido: Intensificando a Formação Ideológica da Consciência*. In: SENHORAS, Elói Martins. *Políticas Públicas na Educação e Sociabilidade Humana*. Ponta Grossa/PR: Atena, 2021. Ebook.

MARTINS, Matheus Eduardo Rodrigues, & GESSER, Marivete. Convivência escolar e neofascismo: apontamentos para prevenir os ataques às escolas. *Cadernos de Pesquisa*, 55, e11359, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980531411359>. Acesso em: 05 mar. 2026.

MBEMBE, Achille. *Crítica da razão negra*. 2. ed. Lisboa: Antígona, 2017.

MINAYO, Maria. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa e saúde*. São Paulo: Hucitec, 2008.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. *Revista Estudos Feministas*, v. 8, n. 2, 2000. p. 9-41

PEREIRA, Anamaria; PEREIRA, Camila & POCAHY, Fernando. Trânsitos dissidentes em tempos de ódio. *Diversidade e Educação*, v. 9, n. 2, p. 120-146, 28 jan. 2022. <https://doi.org/10.14295/de.v9i2.13578>. Acesso em: 05 mar. 2026.

PRECIADO, Beatriz. *Manifiesto contra-sexual: prácticas subversivas de identidad sexual*. Madrid: Pensamiento Opera Prima, 2002.

PRECIADO, Paul. *Un apartamento en Urano: Crónicas del Cruce*. 1a ed. Barcelona: Anagrama, 2019.

REIS, Neilton. (Re)Invenções dos Corpos nas Experiências da Não-Binaridade de Gênero. *Letras Escreve*, v. 7, n. 1, p. 165, 2 jun. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18468/letras.2017v7n1.p165-184>. Acesso em: 02 mar. 2026.

ROSA, Eli Bruno Prado Rocha. Cisheteronormatividade como instituição total. *Cadernos Pet Filosofia*, v. 18, n. 2, agosto 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5380/petfilo.v18i2.68171>. Acesso em: 05 mar. 2026.

RUBIN, Gayle. The traffic in women: notes on the “political economy” of sex. In: REITER, Rayna R. (org.). *Toward an anthropology of women*. New York: Monthly Review Press, 1975

SANTOS, Dayana. A biopolítica educacional e o governo de corpos transexuais e travestis. *Cadernos de Pesquisa*, v. 45, n. 157, p. 630-651, set. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053142970>. Acesso em: 05 mar. 2026.

SANTOS, Charlie; XAVIER, Allan & MIRANDA, Meiri. Homem trans com homem cis dá lobisomem? Professores de ciências perante corpos lgbisbixas. *Revista Periódicus*, v. 2, n. 16, p. 155-171, 28 set. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/peri.v2i16.35528>. Acesso em: 05 mar. 2026.

SCOTT, Joan. Prefácio a gender and politics of history. *Cadernos Pagu*, n. 3 (Desacordos, desamores e diferenças), p. 11-27, 1994.

SILVA, Luanna Márley de Oliveira e. *Os estudos feministas sobre “ideologia de gênero” no Brasil: uma análise nas produções científicas*. Dissertação Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania) - Universidade de Brasília. Brasília/DF, 2019. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/37845/1/2019_LuannaMarleydeOliveiraeSilva.pdf. Acesso em: 05 mar. 2026.

SILVA, Francisca et al. A transgeneridade infantil sob a ótica de professores de ensino fundamental. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, v. 29, p. e3459-e3459, 28 jun. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1518-8345.3792.3459>. Acesso em: 05 mar. 2026.

SOUZA Marcela; SILVA, Michelly & CARVALHO, Rachel de. Integrative review: what is it? How to do it?. *Einstein* (São Paulo). Jan;8(1):102-6. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1679-45082010RW1134>. Acesso em: 05 mar. 2026.

VERGUEIRO, Viviane. Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade. 2015. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

WALL, John. Human Rights in Light of Childhood. *The International Journal of Children's Rights*, 16(4), 523-543. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1163/157181808X312122>. Acesso em: 05 mar. 2026.

Educação, vulnerabilidade social e esperança: *perspectivas de adolescentes do Ensino Fundamental*

Education, social vulnerability, and hope:
perspectives of adolescents in elementary school

Educación, vulnerabilidad social y esperanza:
perspectivas de los/as adolescentes de la Enseñanza Primaria

 **SUÊNIA DE LIMA FERREIRA***

Rede Municipal de Campina Grande, Campina Grande – PB, Brasil.

 **IVONALDO NERES LEITE****

Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa – PB, Brasil.

RESUMO: Este trabalho resulta de um mestrado, com uma pesquisa desenvolvida com alunos/as do 9º Ano do Ensino Fundamental de uma escola do meio popular vulnerável em João Pessoa (PB). Seu objetivo é analisar a relação que os/as estudantes estabelecem entre a educação escolar e suas perspectivas de futuro. Metodologicamente, foi realizado um grupo focal com discentes, além da produção de redações autodescritivas a respeito da sua relação com a escola. Entre outros resultados, verificou-se que os/as estudantes prezam pela busca de ascensão social e qualidade de vida, não desejando reproduzir a condição em que vivem; alguns/umas professores/as e suas práticas servem de estímulo para que os/as alunos/as frequentem a escola; há impacto do quadro de vulnerabilidade social na vida escolar dos/das estudantes.

Palavras-chave: Vulnerabilidade social. Meio popular. Perspectivas de futuro. Escola.

* Mestra em Educação pela Universidade Federal da Paraíba, tendo desenvolvido pesquisa para a Dissertação focada na temática 'Escola no meio popular e vulnerabilidade social'. Docente na Rede Municipal de Campina Grande – PB. E-mail: <suenia.dlferreira@hotmail.com>.

** Sociólogo, com Doutorado pela Universidade do Porto/Portugal e Pós-doutoramento no Departamento de Sociologia da Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República/Montevidéu. Professor na Universidade Federal da Paraíba. E-mail: <ivonaldo.leite@gmail.com>.

ABSTRACT: This study stems from a master's thesis based on research conducted with 9th-grade Elementary School students at a school located in a socially vulnerable working-class area of João Pessoa/PB. Its objective is to analyze the relationship that students establish between school education and their perspectives for the future. Methodologically, a focus group was conducted with students, in addition to the production of self-descriptive essays regarding their relationship with the school. Among other findings, it was observed that students value the pursuit of social mobility and quality of life, and they do not wish to reproduce the conditions in which they currently live; that some teachers and their pedagogical practices serve as a source of motivation for students to attend school; and that the situation of social vulnerability also impacts students' school lives.

Keywords: Social Vulnerability. Working-class Context. Future Perspectives. School.

RESUMEN: Este trabajo es el resultado de una investigación de maestría, desarrollada con estudiantes de noveno año de la enseñanza primaria de una escuela de un entorno popular vulnerable en João Pessoa (PB). Su objetivo es analizar la relación que los/as estudiantes establecen entre la educación escolar y sus perspectivas de futuro. Metodológicamente, se realizó un grupo focal con estudiantes, además de la elaboración de ensayos autodescriptivos sobre su relación con la escuela. Entre otros resultados, se encontró que los/as estudiantes valoran la búsqueda de la ascensión social y la calidad de vida, y no desean reproducir la condición en la que viven; algunos/as docentes y sus prácticas sirven de estímulo para que los/as estudiantes asistan a la escuela; hay un impacto del cuadro de vulnerabilidad social en la vida escolar de los/as estudiantes.

Palabras clave: Vulnerabilidad social. Entorno popular. Perspectivas de futuro. Escuela.

Introdução

O presente artigo é resultado de uma dissertação de mestrado que trata de adolescentes em contexto de vulnerabilidade social e sobre como relacionam a educação escolar e suas perspectivas de futuro. O objetivo do estudo foi trazer

as perspectivas desses/as alunos/as dos Anos Finais do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental em Tempo Integral Almirante Barroso – EMEIEF, localizada na cidade de João Pessoa (PB), no bairro Cruz das Armas. O trabalho enfocou as possibilidades de mudança da qualidade de vida e de ascensão social de adolescentes a partir da educação escolar básica.

Nesse sentido, os/as participantes do estudo foram nove alunos/as do 9º ano do Ensino Fundamental. Metodologicamente, foi realizado um grupo focal, no qual os/as estudantes escreveram redações a respeito das suas perspectivas. Pudemos identificar que vivem em um cenário precário e de conflitos em suas famílias, enfrentando a violência doméstica, física e simbólica, bem como a complexidade das questões das drogas na comunidade onde residem. Esse contexto e a ausência de acompanhamento familiar interferem intensamente em suas perspectivas de futuro e escolhas profissionais. O contexto vulnerável, resultado da desigualdade social, é marcado por diversas características excludentes, como baixo poder aquisitivo, não inserção em trabalhos formais, estigmatização cultural, fragilidade afetiva, não acesso a serviços básicos e insegurança alimentar/nutricional.

Os/As adolescentes que vivenciam essa realidade têm a sua situação agravada, pois estão em processo de desenvolvimento biológico, psicológico e social. Seu meio influencia a forma de pensar, agir e o padrão de linguagem que estruturam (BOURDIEU, 1989). Nesse quadro, adolescentes em contexto de vulnerabilidade têm recebido a atenção de diversos estudos em várias áreas do conhecimento, como sociologia, psicologia, serviço social, saúde e educação. Os efeitos dessa vulnerabilidade em jovens estudantes de escolas públicas têm causado um intenso impacto e sofrimento em suas vidas, sendo demonstrativo disso a fragilidade do acolhimento familiar, os problemas na brusca transição à vida adulta e a carência socioeconômica.

No entanto, pesquisas também têm mostrado a possibilidade de reverter parcialmente (e talvez até mais) os efeitos da exclusão através da mobilidade social¹ propiciada pela educação. Historicamente, ainda no Brasil sob posse portuguesa, houve casos de mobilidade social na Bahia, quando sujeitos oriundos de famílias sem de capital financeiro ascenderam a partir do capital cultural e escolar, principalmente como decorrência dos estudos na Universidade de Coimbra (BORGES, 2018).

Atualmente, Daiana Pavan (2020) trata da superação da qual foram protagonistas jovens empobrecidos/as em Santa Catarina. Com estímulo familiar, ingressaram no ensino superior através do Programa Universidade Para Todos – ProUni, dando sequência aos estudos em nível de pós-graduação e, posteriormente, ingressaram no mercado de trabalho, obtendo colocações empregatícias que permitiram inclusive ajudar seus/suas familiares.

De igual forma, Leonardo Fontes (2022), tratando de casos em espaço vulnerável e periférico de São Paulo, descreve relatos de pessoas em mobilidade social ascendente através dos estudos, conquistando estabilidade profissional e mudança de vida. Cabe

também mencionar o estudo sociológico de Jackson Costa e Rosane Silva (2019) apresentando uma visão positiva do contexto popular, pois para a autora e o autor, a mobilização escolar por meio da família e a experiência de jovens com a escola fazem superar as carências e o fracasso escolar. Melhor dizendo, a escola deve fazer sentido. O/A estudante, ao se apropriar da base cognitiva do espaço escolar, e com incentivo familiar, tem condições de reverter sua condição de vulnerabilidade, podendo ascender socialmente.

Em nossa pesquisa inferimos que os/as jovens perceberam a educação como canal para a ascensão social, tendo em vista a realidade familiar e seu contexto vulnerável. A propósito, Bernard Charlot aponta que mesmo adolescentes em um contexto de vulnerabilidade podem ter possibilidades de aprendizagem e de transformação social através da educação escolar, ao relacionarem o saber a suas identidades, podendo questionar os “seus modelos, suas expectativas em face da vida, do futuro, do ofício futuro” (CHARLOT, 2002, p. 49).

Desigualdade, vulnerabilidade social e mobilidade social

Para que possamos entender a realidade de jovens em contexto vulnerável é necessário compreendermos o significado da desigualdade social, principal fator que os/as coloca em situação de extrema pobreza. A desigualdade é a causa de as pessoas viverem à margem da sociedade, isto é, em um processo de exclusão social. Trata-se de um fenômeno relacionado a uma série de fatores, entre eles, o econômico, político e o social. A estratificação social no capitalismo implica a existência de classes hegemônicas e de classes que são subalternizadas.

Manuel Silva aponta que a desigualdade “pressupõe a apropriação ou usurpação privada de bens, recursos e recompensas, implicando concorrência e luta” (SILVA, 2009, p. 2). E essa apropriação como forma de dominação ocorre por conta de pessoas que ascendem “em cima de outras”, obtendo vantagens sociais e materiais, capitais e posições, com base em relações de opressão e espoliação (SILVA, 2009, p. 2). Às apropriações de recursos sucede a exclusão social de indivíduos/as explorados/as num encadeamento de hierarquização. Daí que, conforme as configurações do mercado de trabalho, é gerada uma estratificação social que remete imensas parcelas da população a viver em regiões precárias.

Dessa forma, sujeitos/as com menores rendas encontram-se em contextos de vulnerabilidade social, em lugares periféricos com pouca ou nenhuma estrutura nem serviços coletivos adequados, como “pavimentação, saneamento básico, atendimento de água e energia elétrica, além do problema do transporte público” (RIBEIRO, 2016, p. 200).

E o Estado? Como procede nessas questões sociais básicas? O Estado tem favorecido, historicamente, as classes hegemônicas, como decorrência da causação circular cumulativa², servindo de instrumento a grupos dominantes para a efetivação dos seus interesses. Os setores dominados, conseqüentemente, vivem em espaços de segregação,

desprovidos de renda e sem a assistência do poder estatal (RIBEIRO, 2016). Assim, a vulnerabilidade social é a condição de um grupo de pessoas adultas, crianças e adolescentes que não conseguem usufruir igualmente dos mesmos recursos, trabalhos, benefícios, oportunidades, estruturas e escolarização dos quais outros grupos usufruem, não acessando o nível de bem-estar social e urbano condizente com suas necessidades cotidianas e tendo bloqueada a efetivação de sua cidadania. Deve ser considerado, ainda, que a vulnerabilidade se encontra relacionada a riscos, como aponta Emarianne Teixeira (2019): fatores de risco individual, que compreendem condições como baixa autoestima, níveis elevados de raiva e agressividade, comportamentos destrutivos, utilização de substâncias psicoativas, isolamento social, dificuldades na escola etc.; fatores de risco familiar, no qual se inserem as dificuldades financeiras, ausências paterna ou materna, abusos, alcoolismo; fatores de risco comunitário, que incluem o contato com o tráfico e as drogas, a violência, e outros.

Apesar das adversidades, há “janelas” para reverter a situação de subalternização de sujeitos/as do meio popular. A mobilidade social “transgredindo” a estratificação social serve de canal para a ascensão (VILA NOVA, 2008). Nesse sentido, a escola, mesmo sendo um espaço de reprodução do sistema, pode ser também âmbito de oportunidades para que adolescentes e jovens possam superar suas dificuldades, alcançando qualidade de vida.

Mas o fenômeno da mobilidade social não pode mascarar a realidade que jovens de periferia vivenciam. Por isso, deve ser enfatizado que o contexto vulnerável deixa muitos/as adolescentes desmotivados/as, sendo muitas vezes responsabilizados/as pelo seu fracasso escolar. Como consequência, abandonam a escola, podendo ficar expostos/as à violência em todos os graus. Portanto, tal entendimento nos leva a destacar que entre as facetas do sistema capitalista, algumas delas se manifestam ao marginalizar grupos dominados e ao oferecer, para alguns, oportunidades de superação dessa marginalização. Trataremos disso a seguir, a partir da realidade dos/das estudantes da escola que foi objeto do nosso estudo, em João Pessoa (PB).

Educação, vulnerabilidade social e esperança: perspectiva de futuro de adolescentes em João Pessoa

Os/As alunos/as adolescentes da EMEIEF em Tempo Integral Almirante Barroso em João Pessoa experienciam um cenário complexo ao conviverem com uma vizinhança conflituosa, a violência doméstica, física e simbólica, bem como com as questões das drogas na comunidade. A respeito disso, um adolescente afirmou: *“tem uma vizinha que tem ódio da minha família por causa do meu primo que fuma maconha. Aí a vizinha fica com raiva da minha família”* (ADOLESCENTE 3, 2024). Da mesma forma, outra pessoa participante do grupo focal assinalou:

“Meus vizinhos não gostam de mim não, por causa da minha família. A minha é dividida, uma parte de religiosos e outros com religiões diferentes que são vistos como ovelhas negras. Ai meu primo é um desviado que fuma maconha e os vizinhos não gostam. Minha vizinha não gosta muito de mim porque ela queria que eu fosse filha dela com meu pai. Ela me odeia! Me odeia por dois motivos por causa do meu primo e do meu pai. Ai a vizinha me xinga, dizendo que eu vou atrás de homem” (ADOLESCENTE 7, 2024).

Uma adolescente afirmou: *“Às vezes rola uns tiros, tipo toda semana. Eu fico lá olhando para cara deles. São os policiais [...] (ADOLESCENTE 5, 2024). Entram lá na rua e quer pegar os traficantes de drogas. E eu lido de boa.”*

No entanto, esse contexto interfere nas suas perspectivas de futuro. Os conflitos da vizinhança com as famílias dos/das jovens estudantes fazem com que sofram psicologicamente, o que contribui negativamente em seu bem-estar físico e emocional.

A esse respeito, Patrícia Oliveira *et al.* afirmam que a influência da comunidade “interfere no desenvolvimento da personalidade e, conseqüentemente, no comportamento do adolescente, de modo que ele busca, ao longo do processo de socialização, conquistar uma condição adulta condizente ao meio em que vive” (OLIVEIRA *et al.*, 2020, p. 2) para poder superá-lo. A escola se torna, então, o único espaço que pode orientar esses/as jovens na tentativa de superação de sua realidade.

Nesse sentido, os/as alunos/as da nossa pesquisa buscam superação através da instituição escolar, embora apresentem incertezas sobre os rumos profissionais. Obtivemos depoimentos como: *“eu penso em me formar e ter uma carreira bem sucedida para que possa sobreviver do meu salário. Ganhar o que dá para pagar as contas... vou virar agiota [risadas], brincadeira, não sei no que quero me formar ainda” (ADOLESCENTE 1, 2024).* Do mesmo modo, outro depoimento ressalta: *“eu quero me formar em arquitetura, porque eu gosto de ver as estruturas dos lugares. Eu quero viver minha vida. Quero sair andando pelo mundo. Quero ter um marido que preste” (ADOLESCENTE 2, 2024).*

É possível perceber as dúvidas sobre o que querem e de que forma relacionam a profissão com o que gostam de fazer e com a qualidade de vida. Efetivamente, as indecisões sobre o que querem para a vida fazem parte da fase adolescente, pois é nesse estágio que parcelas significativas da identidade vão sendo construídas, bem como a preparação para vida adulta. Essa fase é marcada por condicionamentos socioeconômicos, psicológicos e emocionais. Deve-se compreender que a sua formação é construída diariamente, limitada pelo contexto social e cultural. Como enfatizam Daniel Tatit *et al.*, “[...] os adolescentes de periferia estão submetidos a condições de incerteza do futuro, sua capacidade de construir planos e projetos é agressivamente afetada” (TATIT *et al.*, 2020, p. 24).

Observamos que existe a influência familiar nas perspectivas dos/das jovens, inclusive quando afirmam que não querem seguir o mesmo estilo de vida de seus pais, suas mães e nem morar na mesma localidade por conta da violência: *“minha mãe é dona de casa e depende do meu pai, e ele é pedreiro. Eu quero ter futuro! Sem depender de macho. Meus pais*

brigam demais”(ADOLESCENTE 2, 2024). Da mesma forma, em outra afirmação: *“quero ter uma vida diferente, porque eles brigam, discutem. Eu não quero ser ‘dona do lar’ igual a minha mãe*” (ADOLESCENTE 5, 2024).

Diante dos relatos, conseguimos perceber a presença da violência dentro dos lares desses/as adolescentes e a situação de risco em que vivem. Riscos esses, segundo a literatura (AMPARO *et al.*, 2008), de cunho físico, social e psicológico, originados de causas internas (depressão, baixa autoestima e problemas de aprendizagem) e externas (pobreza, violência e exclusão social), que acarretam grandes danos se não forem identificados e enfrentados. Consequentemente, os/as adolescentes apresentaram sensibilidade ao tratar de temas de cunho familiar, lembrando situações de violência que presenciavam desde a infância. Percebemos, dessa forma, que há conexão de causas externas e internas relacionadas com as situações de risco expressas pelos/as jovens estudantes.

Todo esse contexto – problemas familiares, dificuldades financeiras e a má qualidade de vida gerada pelo contexto vulnerável – faz com que esses/as adolescentes queiram superar essa realidade. Um adolescente afirma que não quer ter o mesmo futuro do pai e da mãe: *“não! Eles brigam muito e descontam em mim. E eu não quero seguir a profissão dos meus pais, minha mãe é gari e meu pai é segurança”* (ADOLESCENTE 3, 2024). Da mesma forma, outra adolescente demonstra insatisfação e revolta contra a violência que ocorre dentro de casa e com a ausência de confiança, não pretendendo viver no mesmo lugar e muito menos seguir a mesma carreira profissional da mãe: *“não quero morar aqui [...] Eu não quero ser professora [profissão da mãe], eu quero ter um futuro bem sucedido”* (ADOLESCENTE 4, 2024).

Tal entendimento dos relatos nos levou a perceber que a escola se torna o único espaço que pode orientar esses/as jovens para tentarem superar sua realidade. Apesar das incertezas de alguns/umas alunos/as da EMEIEF em Tempo Integral Almirante Barroso, eles/elas vislumbram um futuro promissor e uma qualidade de vida associada à ascensão social, quando afirmam: *“futuramente eu pretendo me formar em técnica de enfermagem porque é algo que me toca atualmente. Para mim será um sonho realizado. Eu antigamente pensava em ser veterinária. Eu quero ter um bom trabalho, não depender de homem nenhum. Quero ter a minha casa”*(ADOLESCENTE 6, 2024); ou ainda: *“quero ser bem sucedida. Ser independente. Quero casar. Lá no futuro quero ter dois filhos. Ainda penso em fazer medicina veterinária ou ser jogadora de vôlei”* (ADOLESCENTE 4, 2024).

Desse modo percebemos a predominância de jovens que querem mais qualidade de vida, ser independentes, ter liberdade, um bom emprego e uma família estruturada para viverem bem. Essas percepções são fruto do que vivenciam em seus lares e na escola, relacionadas às questões psicológicas e ao capital cultural e financeiro. A vulnerabilidade social na qual esses/as estudantes vivem e a consciência sobre o cenário familiar despertam a esperança, o desejo de quererem superar as dificuldades do contexto periférico. Assim, a escola surge como a única instituição que pode possibilitar a oportunidade de mudança de vida.

É nesse sentido que Fernanda Leite *et al.* (2016) afirmam que, para esses/as adolescentes em contextos vulneráveis, a escola evidencia o *significado* e o *sentido* – significado por se tratar de uma instituição importante, capaz de contribuir com o futuro, mediante formações, ascensão social, empregos dignos e qualidade de vida. Quanto ao sentido, refere-se a boas relações, amizades e momentos marcantes de maior importância.

Sendo assim, a escola aparece no relato dos/das estudantes com um papel importante, porque conscientemente, acreditam que a instituição educacional básica tem por função prepará-los/las para o futuro. Segundo uma adolescente: *“a escola te prepara para vida, para lidar com pessoas em todos os lugares. Nos prepara para a vida profissional”* (ADOLESCENTE 1, 2024). De forma semelhante, outra adolescente diz que *“sem os estudos você não vai ser nada. Você precisa dos estudos para ser alguém na vida”* (ADOLESCENTE 4, 2024).

Para alguns/umas estudantes, a escola evidencia o *sentido*, sendo a sua segunda casa; é um espaço onde podem esquecer os problemas de casa, para descontraí-los, porque têm alguns/umas professores/as e amigos/as que os/as escutam e brincam: *“pra mim, a escola é um ótimo lugar, é onde eu consigo esquecer os meus problemas, [...] aqui consigo ter um pouco de paz e consigo ser ouvida”* (ADOLESCENTE 1, 2024). Segundo Deise Amparo *et al.* (2008) e Fernanda Leite *et al.* (2016), os/as professores e colegas têm sido identificados/as como agentes fundamentais na evidência de *sentido*, *significado* e nas relações emocionais no contexto escolar, contribuindo para o desenvolvimento de processos proximais pela interação recíproca docente-estudante-colegas. O bom relacionamento assegura o bem-estar dos/as estudantes.

Ainda que enxerguem a escola como a instituição que prepara para a vida, alguns/umas estudantes também a veem como uma prisão, como um espaço entediante, sem motivação, porque há muitas aulas e mesmo conflitos com professores/as e funcionários/as específicos/as que os/as deprimem. Uma adolescente afirma que a escola *“oferece coisas, mas a gente se sente muito desmotivado”* (ADOLESCENTE 7, 2024).

Tendo em vista o exposto, os/as estudantes gostam da escola e reconhecem que, embora a EMEIEF em Tempo Integral Almirante Barroso apresente as referidas situações, devem frequentá-la para terem um bom futuro; mas alguns/umas deles/as vão para escola porque se sentem obrigados/as a ir: *“[...] não tenho muita escolha, para eu ser alguém na vida tenho que estudar”* (ADOLESCENTE 9, 2024). Essa desmotivação, além de se relacionar com os problemas familiares, também se refere à escola – desentendimento com colegas e professores/as, bem como injustiças decorrentes de ações docentes e incongruências do sistema educacional:

“Na escola eu me sinto um pouco revoltada com coisas que acontecem, por exemplo, eu acho uma falta de respeito com os alunos e professores existir progressão, um aluno passa o ano todo sem vir para escola e quando vem é só para ficar de brincadeira e chegar o final de ano e passar, como se tivesse estudado, isso é bem revoltante, fora alguns funcionários, tem professores que não sabem explicar direito e alguns têm implicância com alunos” (ADOLESCENTE 1, 2024).

Situações como essas são adversidades que desmotivam os/as alunos/as a frequentarem a escola. Eles/Elas já vivenciam conflitos em casa e quando chegam à escola passam por diversos acontecimentos que os/as desagradam. Diante disso, constatamos que os/as alunos/as identificam as falhas na escola, e esse aspecto evidencia diversos fatores que inviabilizam o direito a uma educação de qualidade – “a dinâmica de algumas aulas como insatisfatória, a postura inadequada de alguns profissionais, a falta de oportunidades para expressar-se e participar dos processos decisórios, disciplinas cujos conteúdos não conseguem relacionar com suas realidades” (LEITE *et al.*, 2016, p. 344).

Muitos/as adolescentes, conforme seus relatos, se fazem presentes na escola graças a professores/as específicos/as, com os/as quais se sentem seguros/as: *“Eu, a maioria das vezes, venho para escola só para desabafar [...] porque é muito bom as vezes desabafar/conversar com alguém, [...] só queria dizer que esses professores fazem minha tarde um pouco mais feliz”* (ADOLESCENTE 5, 2024). Esse relato demonstra que, independentemente da conjuntura negativa, alguns professores e algumas professoras da EMEIEF em Tempo Integral Almirante Barroso dão abertura para o entretenimento, o diálogo e a confiança, o que resulta no motivo principal para a frequência discente.

Logo, a escola é um ‘refúgio’ para esses/as adolescentes, pois a realidade do contexto familiar e da comunidade em que vivem faz com que muitos/as enfrentem situações problemáticas. No âmbito escolar, os/as jovens se sentem à vontade tanto com alguns/umas professores/as, quanto com os/as amigos/as: *“Sinto falta das conversas com os amigos. Eu não tenho liberdade para sair de casa, então a escola para mim é um refúgio”* (ADOLESCENTE 4, 2024). O contexto de vulnerabilidade social periférico faz com que a escola seja um dos únicos ambientes em que os/as adolescentes se sentem à vontade para serem eles/elas mesmos/as, um espaço que, além de favorecer aprendizagem, diálogos formais acerca das perspectivas de futuro, também oferece reciprocidade, distração, momentos de conversas informais e escuta.

Com isso, constatamos que os/as adolescentes são conscientes do quão significativo é o espaço escolar para construir boas relações e, principalmente, relacionar os estudos com o futuro. Percebem que para conquistar qualidade de vida e uma carreira profissional deverão passar pela educação escolar básica. Assim, assumem que é preciso *“prestar o máximo de atenção para conseguir me sair melhor nas provas para conseguir o que eu quero através dos estudos”* (ADOLESCENTE 1, 2024); e também: *“a escola é o futuro. Quem é que vai ter futuro sem ser estudado? A gente tem que estudar para conseguir o que quer [...]. Ninguém viu um advogado sem ser estudado”* (ADOLESCENTE 2, 2024). Outra enfatizou: *“através dos estudos, eu vou conseguir o que eu quero e ajudar minha avó. Que é só eu e ela. A cada dia eu vou lutar para mostrar para minha avó que eu estou conquistando as coisas”* (ADOLESCENTE 6, 2024).

Percebemos a importância da escola para esses/as jovens de periferia que lutam diariamente para que os estudos sejam sua prioridade; reconhecem o cenário em que vivem: a ausência de lazer, a fragilidade afetiva, a precariedade socioeconômica de suas famílias. Por isso, podemos inferir que vislumbram ter uma *“carreira bem sucedida”, “liberdade”,*

“independência”, “condições financeiras”, “ter uma casa” e “construir uma família”. Eles/Elas prezam pela conquista da qualidade de vida.

Apesar das dificuldades existentes no contexto de vulnerabilidade social e no espaço escolar, muitos/as desses/as alunos/as buscam estar na escola como forma de superar a subalternidade em que vivem. Reconhecem a escola como um instrumento importante na conquista de um futuro melhor. A escola se configura como o único espaço de *significado e sentido*, de segurança, confiança, aparato emocional e cognitivo. Embora encontrem falhas no âmbito escolar, que ocasionam um desestímulo por um momento, no final, percebemos que a EMEIEF em Tempo Integral Almirante Barroso é a *“segunda casa”* para esses/as jovens, e que alguns/umas de seus/suas professores/as representam uma *“família”*.

Logo, é na relação mútua entre docente e estudante que se assegura a permanência desses/as jovens na escola. Percebemos que mesmo vivenciando as consequências da desigualdade social, da violência doméstica, física, simbólica e a fragilidade afetiva, é possível aos/as adolescentes superarem sua realidade através da educação.

Considerações finais

O objetivo deste trabalho foi trazer perspectivas dos/das estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental da EMEIEF em Tempo Integral Almirante Barroso, em João Pessoa (PB), sobre como relacionam a educação escolar com suas expectativas de futuro. Vimos que esses/as adolescentes reconhecem a importância da escola, e que o alcance da qualidade de vida demanda que a frequentem. Verifica-se, também, um grau de amadurecimento, apesar de pertencerem ao grupo etário de 13 e 14 anos.

Os/As estudantes prezam pela ascensão social, mesmo com as incertezas sobre o que querem realmente para o futuro, e sem saberem como funciona integralmente o processo de mobilidade social ascendente. Em geral, concluímos que, apesar dos problemas do contexto periférico em que vivem, como a violência comunitária e em seus lares, os/as adolescentes buscam superar as dificuldades e não querem ter a mesma vida de seus pais e suas mães.

Portanto, o estudo realizado mostrou a realidade dos/das jovens, bem como procurou destacar que, para além de a escola exercer a sua função social, também é necessário que seja um lugar de esperança para jovens que residem em um contexto de vulnerabilidade social, de tal forma que superem a subalternidade. A instituição escolar deve, então, estar comprometida com um processo formativo que garanta o respeito à diversidade e tenha em conta as condições econômicas, sociais e culturais dos/das discentes, procurando promover um processo de ensino-aprendizagem exitoso, sendo um ‘farol de esperança’ e ‘produtora de sonhos’, ao modo da perspectiva utópica de Bloch (1977), tendo como horizonte os processos de emancipação humana e de transformação social.

Recebido em: 04/11/2024; Aprovado em: 27/05/2025.

Notas

- 1 Mobilidade social é um conceito sociológico e diz respeito à “locomção dos indivíduos no sistema de posições da sociedade [estrutura hierarquizada pela estratificação]. A mobilidade social pode ser horizontal ou vertical” (VILA NOVA, 2008, p. 155).
- 2 Causação circular cumulativa é uma forma de garantir a acumulação de capital por setores que já o têm. Ou seja, é um processo cumulativo de elites e o Estado. Quando não controlado, promove a crescente desigualdade social. (MYRDAL, 1960).

Referências

- AMPARO, Deise Matos do *et al.* A escola e as perspectivas educacionais de jovens em situação de risco. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 12, p. 69-88, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/fj/pee/a/w7LLmgLwW96NcNBNRjGDfjs/?lang=pt>. Acesso em: 21 jun. 2024.
- BLOCH, Ernst. *El Principio Esperanza*, Tomo II. Madrid: Aguilar, 1977.
- BORGES, Eduardo José Santos. Mobilidade social ascendente e percurso profissional dos desembargadores baianos do século XVIII. *Tempo*, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/fj/tem/a/dNjrpDgF6pVpYdVXqyPWSkd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 jun. 2024.
- BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. São Paulo: DIFEL, 1989.
- CHARLOT, Bernard. Relação com a escola e o saber nos bairros populares. *Perspectiva*, 2002. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/Rela%C3%A7%C3%A3o-com-a-escola-e-o-saber-nos-bairros-Charlot/756f7e8185dccc16a93cad1962d980c740bdcd8>. Acesso em: 21 jun. 2024.
- COSTA, Jackson Barbosa & SILVA, Rosane Maria Alencar da. Práticas familiares e desempenho escolar de estudantes com baixo nível socioeconômico. In. XYPAS, Constantin & ZUBEN, Marcos de Camargo von. *Êxito escolar e ascensão social de pessoas de origem popular: narrativas, estudos de caso e aportes teórico-metodológico*. 1. ed. Jundiá: Paco, 2019.
- FONTES, Leonardo. Padrões e modos de vida: mobilidade social nas periferias de São Paulo (2000-2016). *Dados*, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/fj/dados/a/JKdWqjk7pTNCZMnm7GfgBKH/abstract/?lang=pt>. Acesso: 21 jun. 2024.
- LEITE, Fernanda Moreira *et al.* O sentido da escola: Concepções de estudantes adolescentes. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 20, p. 339-348, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/fj/pee/a/B7NjXy9PnppzZr9kDBZMGtP/>. Acesso: 21 jun. 2024.
- MYRDAL, Gunnar. *Teoria Econômica das Regiões Subdesenvolvidas*, 1960. Disponível em: <https://institutomyrdal.files.wordpress.com/2015/03/teoria-econ3b4mica-das-regic3b5es-subdesenvolvidas.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2024.
- OLIVEIRA, Patrícia Carvalho de *et al.* “Sobrevivendo”: vulnerabilidade social vivenciada por adolescentes em uma periferia urbana. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, v. 24, p. e190813, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/ficse/2020.v24/e190813/>. Acesso em: 21 jun. 2024.

PAVAN, Daiane. *Socialização e mobilidade social: os efeitos do Prouni sobre as trajetórias de vida dos egressos no oeste de Santa Catarina*. Tese (doutorado em Desenvolvimento Regional) – Universidade de Santa Cruz do Sul. Santa Cruz do Sul/RS, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/handle/11624/2773>. Acesso em: 21 jun. 2024.

RIBEIRO, Marcelo Gomes. Desigualdades urbanas e desigualdades sociais nas metrópoles brasileiras. *Sociologias*, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/jjWrsR9C7bYpVvjRbqtsW6F/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 jun. 2024.

SILVA, Manuel Carlos. Desigualdade e exclusão social: de breve revisitação a uma síntese proteórica. *Configurações. Revista Ciências Sociais*, 2009. Disponível em: <https://journals.openedition.org/configuracoes/132>. Acesso em: 21 jun. 2024.

SIQUEIRA, Cleuza Maria Camargo Dutra; EDLINGER, Aline & BARBOZA, Magda Simone. A essência da amorosidade na educação para Freire. [2015]. Disponível em: https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/siqueira_eddlinger_barboza.pdf. Acesso em: 05 mar. 2026.

TATIT, Daniel Colombo et al. *Adolescência e futuro: a significação de futuro para adolescentes da periferia*. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC-SP. São Paulo/SP, 2020. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/handle/handle/23339>. Acesso em: 21 jun. 2024.

TEIXEIRA, Emarianne Campanha. *Resiliência e vulnerabilidade social: uma perspectiva para a educação sociocomunitária da adolescência*. Petrópolis: Vozes, 2019.

VILA NOVA, Sebastião. *Introdução à sociologia*. São Paulo: Atlas, 2008.

RETRATOS DA
ESCOLA

► RELATOS DE
EXPERIÊNCIA



Graduar-se e tornar-se docente: *uma experiência em construção*

Graduating and becoming a teacher:
an experience in progress

Graduarse y convertirse en docente:
una experiencia en construcción

 **VINÍCIUS DE OLIVEIRA BEZERRA***

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande – MS, Brasil.

RESUMO: O presente trabalho objetiva realizar um balanço crítico sobre a atuação do autor como professor de História na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS, em turmas de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, durante seus cinco primeiros anos de carreira. O intuito é refletir sobre as dificuldades de um professor iniciante, bem como a consolidação (ainda em andamento) de um trabalho docente mais qualificado. O texto apresenta cinco tópicos que enfatizam aspectos da docência, com suporte em Paulo Freire, José Carlos Libâneo e Celso Vasconcellos. Considerou-se o contexto da comunidade escolar para discutir as problemáticas da disciplina, bem como a metodologia do processo de ensino e aprendizagem. São realizadas considerações sobre o ofício docente e os desafios presentes, buscando contribuir para a formação inicial e continuada de outros/as professores/as, sobretudo os/as que estão iniciando sua atuação em sala de aula.

Palavras-chave: Ensino de História. Docência. Formação de professores/as.

ABSTRACT: This paper aims to provide a critical assessment of the author's experience as a History teacher in the Municipal Education Network of Campo Grande/MS, in 6th to 9th grade classes of Elementary School, during his first five years of teaching. The intention is to reflect

* Doutor em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Professor de História na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS. E-mail: <vinicius.olibez@gmail.com>.

on the difficulties of a beginning teacher, as well as the (still ongoing) consolidation of a more qualified teaching practice. The text presents five topics that emphasize aspects of teaching, supported by Paulo Freire, José Carlos Libâneo, and Celso Vasconcellos. The context of the school community was considered to discuss the problems of the subject, as well as the methodology of the teaching and learning process. Considerations are made about teaching work and the current challenges, seeking to contribute to the initial and continuing education of other teachers, especially those who are beginning their work in the classroom.

Keywords: History Teaching. Teaching. Teacher Education.

RESUMEN: El presente trabajo tiene como objetivo realizar un balance crítico del desempeño del autor como docente de historia en la red municipal de educación de Campo Grande, MS, en clases de 6^{to} a 9^{no} grado de primaria, durante sus primeros cinco años de carrera. La intención es reflexionar sobre las dificultades de un profesor principiante, así como sobre la consolidación (aún en curso) de una labor docente más cualificada. El texto presenta cinco temas que enfatizan aspectos de la docencia, con base en Paulo Freire, José Carlos Libâneo y Celso Vasconcellos. Se consideró el contexto de la comunidad escolar para discutir las problemáticas de la asignatura, así como la metodología del proceso de enseñanza y aprendizaje. Se abordan consideraciones sobre la profesión docente y los retos actuales, con el fin de contribuir a la formación inicial y continua de otros/as docentes, especialmente de quienes inician su labor en el aula.

Palabras clave: Enseñanza de historia. Docencia. Formación docente.

Introdução

O presente trabalho tem por objetivo realizar um balanço crítico de minha atuação como professor de História na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS, em turmas de 6^o ao 9^o ano do Ensino Fundamental. Pretendo refletir sobre as dificuldades de um professor iniciante e sobre a consolidação (ainda em andamento) de um trabalho docente mais qualificado, após cinco anos de docência. Com isso, espero contribuir para o processo de formação inicial e continuada de outros professores e outras professoras, sobretudo aqueles e aquelas que estão iniciando sua atuação em sala de aula.

Ressalto que não tenho pretensão de escrever um manual ou uma receita, pois cada docente constrói seu trabalho de maneira específica, considerando diversos fatores, como suas experiências de formação e o contexto da comunidade escolar. Porém, é inegável que dentro dessa singularidade existem pontos comuns que permeiam o trabalho dos/das professores/as, particularmente nas escolas públicas. Portanto, são nesses aspectos que espero contribuir.

O texto está organizado em cinco tópicos, cada qual enfatizando um aspecto da docência, contando com o suporte de referências pedagógicas nacionais, como Paulo Freire, José Carlos Libâneo e Celso Vasconcellos. De início, descrevo o contexto da comunidade escolar em questão, para, em seguida, discutir as problemáticas da disciplina e da indisciplina nas turmas, bem como a metodologia do processo de ensino e aprendizagem. Por fim, faço algumas considerações sobre o ofício docente e os desafios do presente.

Contexto social da comunidade escolar

De início, é necessário considerar o contexto social de Campo Grande, capital do estado de Mato Grosso do Sul. De acordo com o Censo de 2022, a cidade possui 942 mil habitantes, sendo a 15ª capital em termos de população¹. Ou seja, se trata de um município pouco populoso, quando comparado com as maiores metrópoles do país. A Rede Municipal de Ensino possui 205 unidades escolares, 109 mil estudantes e 16 mil profissionais da educação², que se organizam espacialmente em sete regiões: Anhanduizinho, Bandeira, Centro, Imbirussu, Lagoa, Prosa e Segredo. Essa divisão geográfica revela contrastes evidentes, fato que impacta na estrutura física e no perfil do alunado que frequenta as escolas públicas.

Higor Costa, Flávia Ikuta e Rafaela Delcol (2023) identificaram que os/as 10% mais ricos/as da população campo-grandense residem no centro e em condomínios de luxo – que se localizam em áreas periféricas da cidade, mas que são separados do restante da população por aparatos de segurança privados. Além disso, na região central ocorre predomínio de pessoas brancas³. Nas demais regiões da cidade encontram-se as pessoas de menor renda, predominantemente pretas e pardas, com maior dificuldade de acesso aos serviços públicos básicos (educação, saúde, saneamento básico, lazer).

As desigualdades socioespaciais [de Campo Grande] podem ser percebidas por meio da concentração da moradia das pessoas mais ricas e brancas nas áreas mais bem estruturadas, o bairro Centro da cidade e a área de concentração de alta renda (que incluem algumas das “novas periferias”), em contraponto com a localização da população negra e pobre nos bairros mais distantes do centro, nas periferias pobres. As informações apresentadas demonstram a existência da relação centro-periferia na cidade, [...] demonstram também o gérmen de seu fim, com o surgimento das novas periferias de alta renda, justapondo-se áreas ricas e áreas pobres, separadas por aparatos ostensivos de segurança (COSTA, IKUTA & DELCOL, 2023, p. 250-251).

As escolas sobre as quais baseio este artigo se localizam na região Segredo, que, apesar de ser uma área periférica da cidade, não possui os índices mais baixos de rendimento médio, de acordo com levantamento realizado pela prefeitura de Campo Grande, possuindo cobertura mínima de serviços públicos essenciais (AGÊNCIA MUNICIPAL DE MEIO AMBIENTE E PLANEJAMENTO URBANO, 2020). Nos últimos anos, entretanto, houve o crescimento dos índices de violência na região, com a ocorrência de roubos, furtos e homicídios entre os mais numerosos da cidade⁴. Desse modo, existem na região Segredo famílias com maiores rendimentos e outras em vulnerabilidade econômica, cujos/as filhos/as estudam nas escolas públicas dos bairros. Assim, as salas de aula são heterogêneas, o que afeta diretamente as expectativas que cada estudante possui em relação aos estudos.

Nas turmas em que lecionei existiam alunos/as com perspectiva de ascensão social por meio da educação, com pretensões de acessar o ensino superior. Entretanto, nesse mesmo espaço, havia outros/as estudantes, por vezes desassistidos/as pelas famílias, que viam na escolarização básica apenas uma obrigação a ser cumprida. Portanto, tive que lidar com diferentes realidades e níveis de aprendizagem, tornando desafiador o desenvolvimento das potencialidades de cada estudante.

Disciplina

Logo de início, minha principal dificuldade foi no aspecto da disciplina⁵ (ou indisciplina). Para mim, ficou evidente a impossibilidade de um processo de ensino e aprendizagem de qualidade ocorrer em um ambiente de desorganização, haja vista os comportamentos que os/as estudantes estavam demonstrando nas aulas. Nesse sentido, Celso Vasconcellos (2015) afirma que a disciplina é uma exigência para o processo de aprendizagem e desenvolvimento humano, sendo esse um dos maiores desafios para os/as professores/as (sejam eles/elas experientes ou iniciantes).

Considerando a especificidade do trabalho escolar [...], se o docente não tiver domínio sobre a disciplina, se não tiver competência para construí-la em sala, todo seu trabalho pode ficar comprometido, justamente por falta de condições para exercer adequadamente sua atividade, em decorrência dos problemas de comportamento dos sujeitos envolvidos [...]. Para que o educando possa elaborar as informações que recebe, é preciso um clima favorável; aliás, esse clima é necessário até mesmo para que possa receber as informações, pois no caso de uma aula em que, por exemplo, todo o mundo fala ao mesmo tempo, a própria recepção da informação fica inviabilizada. Ademais, um dos grandes objetivos da educação escolar é justamente ajudar os alunos a desenvolver-se eticamente numa perspectiva emancipatória, e isso, como sabemos, não se dá espontaneamente (VASCONCELLOS, 2015, p. 24).

Paulo Freire também discute a relação entre liberdade e licenciosidade, autoridade e autoritarismo. Para o autor, o/a docente precisa estabelecer limites na liberdade dos/das educandos/as, caso contrário, o ambiente de aprendizagem pode se tornar licencioso, ou seja, desregrado e indisciplinado.

O grande problema que se coloca ao educador ou à educadora de opção democrática é como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade. Quanto mais criticamente a liberdade assume o limite necessário tanto mais autoridade tem ela, eticamente falando, para continuar lutando em seu nome. [...] O que sempre deliberadamente recusei, em nome do próprio respeito à liberdade, foi sua distorção em licenciosidade. O que sempre procurei foi viver em plenitude a relação tensa, contraditória e não mecânica, entre autoridade e liberdade, no sentido de assegurar o respeito entre ambas, cuja ruptura provoca a hipertrofia de uma ou de outra (FREIRE, 1996, p. 40-41).

Desse modo, o/a docente deve exercer sua autoridade de condutor/a do processo, porém, sem tornar-se autoritário/a, desconsiderando a importância dos/das estudantes. Porém, como professor iniciante, não consegui estabelecer essa relação de autoridade destacada por Freire e Vasconcellos, sendo praticamente impossível manter a concentração das turmas nas atividades e nos meus comandos: dispersões, conversas paralelas e desrespeito com colegas impossibilitaram uma aprendizagem minimamente razoável. Era perceptível, também, que esses problemas não ocorriam apenas nas minhas aulas. Aliás, um breve olhar sobre a situação de qualquer escola, seja pública ou privada, nos permite afirmar que a questão disciplinar é um problema nacional⁶.

Nesse sentido, Vasconcellos (2015) compreende que existe uma crise disciplinar, que se manifesta no enfraquecimento dos vínculos, limites e possibilidades no ambiente escolar. Para o autor, muitos/as estudantes não reconhecem um *sentido* para a educação, algo ocasionado pela realidade socioeconômica do país (empregos informais, desemprego de diplomados/as, baixos salários) e também pela inexistência de incentivo nas famílias. Dessa forma, os bordões 'estudar para ser alguém na vida' e 'estudar para arrumar um bom emprego', para muitos/as, não fazem sentido, tendo em vista que a ascensão social por meio da escolarização parece algo distante, principalmente para aqueles/as em situação de vulnerabilidade econômica. Além disso, o autor destaca o enfraquecimento do vínculo de afeição entre professor/a e aluno/a, colaborando para a ocorrência de casos de agressões físicas e verbais, desrespeito e ausência de diálogo. Contribui para esse processo a dificuldade das famílias em acompanhar a educação dos/das filhos/as, o que resulta na falta de limites que se manifesta nas escolas, seja por negligência ou dificuldades socioeconômicas (extensas jornadas de trabalho, abandono paterno, abandono afetivo).

Assim, quando o/a professor/a chega à sala de aula, encontra estudantes sem perspectiva de futuro, que não o/a reconhecem como figura a ser respeitada e que não possuem presença ativa da família em suas vidas. Por sua vez, o/a professor/a também cumpre longas jornadas, comumente com salários baixos e sem condições infraestruturais básicas

de trabalho, e que é colocado/a para lidar com toda essa carga de problemas pessoais, familiares e sociais dos/das estudantes. Para Vasconcellos (2015), é nesse cenário que a indisciplina acontece, pois quem não vê sentido no que faz e não tem vínculos com a figura de autoridade, não enxerga razão para seguir as regras da sala, nos conduzindo a um quadro complexo desse problema⁷.

Nesse cenário no qual me encontrava foi necessário um trabalho em conjunto com a coordenação pedagógica no processo de orientação dos/das estudantes, bem como uma mudança de postura e metodologia em meu trabalho. De início, adotei uma atitude mais firme e ativa para estabelecer uma relação de autoridade, que foi sendo aperfeiçoada com o tempo. Logo, foi importante construir combinados com as turmas sobre todos os aspectos da aula, como o horário de tomar água e ir ao banheiro, o mapa de sala⁸, a atenção na hora da explicação e o respeito à fala do docente e dos/das colegas. Uma vez sanada minimamente a questão da disciplina, em meio a erros e acertos, foi possível avançar na aprendizagem dos conteúdos.

A metodologia adotada nesse primeiro momento foi básica: uso de tópicos no quadro para que os/as alunos/as os registrassem no caderno, seguido de explicação e aplicação de exercícios. Decidi dar esse 'passo atrás' com o objetivo de me sentir seguro com uma prática simples, para, em seguida, adotar outras metodologias e recursos pedagógicos, que foram sendo utilizados conforme eu sentia que as turmas avançavam no ponto de vista disciplinar. Com essa prática não me tornei, nos dizeres de Paulo Freire, um *educador bancário*, que considera estudantes como meros/as espectadores/as e recipientes para depósito de conhecimentos. Freire (1996) destaca a necessária rigorosidade metódica no ato de ensinar, portanto, priorizei a organização disciplinar, mas não abri mão de envolver os/as alunos/as durante as explicações, ouvindo suas opiniões e posicionamentos sobre os conteúdos, estabelecendo uma comunicação horizontal.

Além disso, todas essas ações foram explicadas para as turmas, deixando claro que o comportamento demonstrado nas aulas anteriores não era adequado para um bom ambiente de aprendizagem e que eram necessárias mudanças. A partir disso, tive que ser firme com as normas estabelecidas, além de paciente e insistente, pois, naturalmente, ocorreram atritos nas turmas, que de início tentaram testar os novos limites. Nesse processo, o trabalho da coordenação pedagógica foi muito importante, pois conferiu respaldo às minhas decisões, realizando o encaminhamento dos/das estudantes mais resistentes. Entretanto, isso não significou que todos os problemas desapareceram do dia para a noite, nem que minhas aulas foram perfeitas, mas, sim, que um caminho para a melhoria foi traçado. Caminho esse com momentos de avanço e de recuo, mas com um destino à vista. Com o tempo, as turmas foram entendendo a dinâmica das aulas, respeitando as normas de convivência e me permitindo explorar novas metodologias, tornando as aulas mais dinâmicas e participativas.

Em vista disso, defendo que a relação entre professor/a e estudantes deve se pautar pelo diálogo, sendo a autoridade docente negociada com a turma. Ou seja, quero dizer que o/a professor/a não pode simplesmente se impor, mas também deve fazer concessões. Dessa forma, os/as alunos/as precisam confiar e sentir-se seguros/as, sabendo que o exigido será cumprido, mas não enxergar o/a docente como um carrasco, alguém avesso ao diálogo, que está ali para prejudicá-los/las. É preciso, sim, ser firme, estabelecer normas e cumpri-las, mas esse trabalho será muito mais fácil se uma relação de empatia entre as partes for cultivada, ou seja, se um *vínculo de afeição* for construído, conforme destaca Vasconcellos (2015). Repito, não existe receita, cada turma e cada estudante são únicos/as, portanto, cada profissional achará sua estratégia; porém, é importante não desistir de procurá-la.

Do simples ao complexo

Nos dois primeiros anos de trabalho avancei no preparo de metodologias e acúmulo de material. A primeira adaptação que tive que fazer se referiu à complexidade do conteúdo apresentado, tendo em vista a defasagem de conhecimentos dos/das estudantes. Deparei-me com alunos/as ainda não plenamente alfabetizados/as no Ensino Fundamental II, sendo necessário simplificar a linguagem e o nível de exigência nas avaliações, de modo a solidificar aprendizagens mínimas. Assim, dependendo do nível da turma, fui adaptando a complexidade do conteúdo, ora aprofundando, ora simplificando.

Essa estratégia partiu do entendimento que o conhecimento é construído de maneira dialética⁹, isto é, que parte de representações simples, que estejam próximas dos/das educandos/as, para posteriormente relacionar-se com os conteúdos mais complexos, permitindo que os/as próprios/as estudantes realizem uma síntese – um novo conhecimento.

Uma metodologia na perspectiva dialética baseia-se em outra concepção de homem e de conhecimento. Entende o homem como um ser ativo e de relações. Assim, entende que o conhecimento não é “transferido” ou “depositado” pelo outro (conforme a concepção tradicional), nem é “inventado” pelo sujeito (concepção espontaneísta), mas sim que o conhecimento é construído pelo sujeito na sua relação com os outros e com o mundo. Isto significa que o conteúdo que o professor apresenta precisa ser trabalhado, refletido, re-elaborado, pelo aluno, para se constituir em conhecimento dele. Caso contrário, o educando não aprende, podendo, quando muito, apresentar um comportamento condicionado, baseado na memória superficial (VASCONCELLOS, 1992, p. 2).

Sendo assim, passei a iniciar as aulas tentando aproximar os conteúdos das vivências dos/das alunos/as, com o objetivo de gerar sensibilização e conexão. A partir disso, as explicações passaram a estar conectadas com esse momento inicial, e as atividades eram aplicadas com o objetivo de realizar a síntese do entendimento dos/das estudantes.

Por exemplo, em uma aula sobre Revolução Industrial, poderia começar questionando os/as estudantes sobre a jornada de trabalho de suas famílias, sua rotina, a presença da tecnologia no cotidiano, para, posteriormente, relacionar as informações com a exploração do trabalho na Inglaterra do século XVIII, o trabalho de mulheres e crianças, a conquista dos direitos trabalhistas, as inovações tecnológicas do período. No fim do processo, seria construído um novo conhecimento, que não se baseia apenas na vivência imediata, tampouco em informações desconexas, mas que é fruto da articulação entre passado e presente, mediado pelo/a professor/a. Em suma, esse caminho do simples ao complexo, do abstrato para o concreto, contribuiu para o avanço da aprendizagem, embora muitos problemas ainda permanecessem.

Eram flagrantes as dificuldades de leitura, interpretação de textos e de escrita dos/das estudantes. Nas atividades diárias trabalhei essas habilidades dentro do conteúdo de História, corrigindo erros ortográficos e exigindo maior capricho na escrita, tendo em vista que atividades ilegíveis eram apresentadas a mim com frequência. Posteriormente, conforme fui me adaptando à realidade da sala de aula, compreendi que o trabalho docente envolve muitas dimensões, não se restringindo ao conhecimento intelectual e profissional, mas também às habilidades sociais e afetivas. Dessa forma, em vista das muitas dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem, não consegui, em um primeiro momento, avançar em outros aspectos. Mas uma vez solidificada essa base, depois de cerca de dois anos de prática, foi possível construir vínculos com os/as alunos/as, principalmente após o período pandêmico¹⁰.

O vínculo a que me refiro ocorre no dia a dia, conversando sobre questões cotidianas, estabelecendo um diálogo sobre assuntos diversos no início de cada aula, fazendo alguma brincadeira com a turma, percebendo quando o/a estudante apresenta comportamento diferente do comum. Enfim, esse diálogo, em princípio supérfluo, estabelece um laço de confiança entre professor/a e aluno/a, sendo benéfico nos momentos de aprendizagem e na organização disciplinar das aulas, pois promove um sentimento de empatia. Sendo assim, após me sentir mais confiante e preparado na condução do conteúdo, pude expandir meu olhar e atuação para esses aspectos.

Com o tempo, a própria turma busca essa comunicação com o/a professor/a, pois entende que é ouvida e percebida. Esses vínculos não podem ser forçados, pois sua base é a relação de confiança entre estudante e docente, e só podem ser construídos com tempo e disposição de ambas as partes. Por isso existem turmas nas quais esses laços acontecem com maior fluidez e naturalidade, enquanto em outras ocorrem em menor grau ou, simplesmente, não ocorrem. Lidar com essa diversidade faz parte do processo.

É necessário mencionar o impacto da pandemia, pois com a volta das aulas presenciais os/as estudantes retornaram mais frágeis emocionalmente. Nas primeiras semanas, ocorreram vários casos de crise de ansiedade durante minhas aulas, requisitando acolhimento e escuta dos/das alunos/as. Com isso pude identificar, entre outras

causas, a perda de familiares para a Covid-19, bem como a problemática de saída do isolamento e o retorno ao convívio social. Em realidade, os efeitos psicológicos da pandemia na população é um problema já reconhecido pela Organização Mundial da Saúde – OMS, que estima que os casos de depressão e ansiedade aumentaram, em média, 25% em nível global¹¹. Em vista disso, enquanto escola, fizemos o que estava ao nosso alcance para auxiliar os/as estudantes nesse processo, porém, é inegável que se tratava de um problema que ultrapassava nossa capacidade de atuação.

Em relação à aprendizagem, Alvana Bof e Gustavo Moraes (2023) analisaram os resultados das provas do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb, identificando uma queda geral na proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, em todas as etapas da Educação Básica¹². Além disso, a autora e o autor identificaram aumento nas desigualdades educacionais, com maior diferença de aprendizagem entre unidades federativas, escolas urbanas e rurais. Portanto, os/as estudantes que recebi a partir de 2021 apresentavam ainda mais defasagem de aprendizagens, o que levou ao reforço das habilidades básicas de leitura e escrita em minhas aulas – trabalho que eu já estava realizando antes do fechamento das escolas.

Fundamento teórico-metodológico

Uma prática docente fundamentada se inicia com a clareza de uma concepção pedagógica por parte do/da professor/a. ‘O quê ensinar?’, ‘Por que ensinar?’, ‘Como ensinar?’... A concepção de ensino e aprendizagem que responde essas questões. Conforme José Carlos Libâneo, a primeira condição para o planejamento é o/a professor/a possuir “convicções seguras sobre a direção que queremos dar ao processo educativo na nossa sociedade, ou seja, que papel destacamos para a escola na formação dos nossos alunos” (LIBÂNEO, 1990, p. 226). Entretanto, esse pressuposto não é uma escolha *a priori* do/da docente, mas deve ser adotada de acordo com o estabelecido no Projeto Político-Pedagógico – PPP da escola, que é o documento norteador das atividades de ensino e aprendizagem da instituição. Portanto, os princípios pedagógicos escolhidos devem ser “produto de um trabalho coletivo, expressando os posicionamentos e a prática dos professores”, tendo em vista garantir “a unidade teórico-metodológica das atividades escolares” (LIBÂNEO, 1990, p. 230).

Nas escolas em que trabalhei, constava no PPP a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, teoria pela qual guardo afinidade e fundamento meu trabalho. Conforme definido por Libâneo (1990), essa tendência pedagógica compreende que a educação escolar deve atuar para a superação das desigualdades sociais, valorizando a escola pública, o trabalho docente e a qualidade do ensino para os/as trabalhadores/as.

Para a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos a escola pública cumpre a sua função social e política, assegurando a difusão dos conhecimentos sistematizados a todos, como condição para a efetiva participação do povo nas lutas sociais. Não considera suficiente colocar como conteúdo escolar a problemática social cotidiana, pois somente com o domínio dos conhecimentos, habilidades e capacidades mentais podem os alunos organizar, interpretar e reelaborar as suas experiências de vida em função dos interesses de classe (LIBÂNEO, 1990, p. 70).

Portanto, ainda conforme Libâneo (1990), docentes que adotam essa perspectiva teórica entendem que a escola possui uma função social e política, pois é a instituição responsável pela difusão do conhecimento sistematizado para a população, e que somente a partir da apropriação das ciências é que os/as estudantes podem compreender sua realidade e, a partir disso, potencialmente, atuar para a transformação social.

Sendo assim, na organização das minhas aulas busquei criar as melhores condições para que os/as alunos/as pudessem se apropriar dos conteúdos propostos e reelaborá-los, em um processo de aproximação com suas experiências cotidianas. Por consequência, foi a partir desse entendimento que organizei todas as ações em sala, como os combinados com a turma, a organização das mesas e cadeiras, a utilização dos recursos didáticos, as estratégias de explanação dos conteúdos e as avaliações da aprendizagem. Se, por exemplo, decido organizar a turma em fileiras ou em círculo; na sala ou no pátio; utilizando a lousa, projetor ou o livro didático; aplicando avaliações escritas ou orais, todas essas escolhas passam pelo entendimento da necessidade de apropriação do conhecimento sistematizado pelos/as alunos/as, permitindo a compreensão da realidade e, possivelmente, sua atividade crítica enquanto cidadãos e cidadãs.

Com a assimilação, pelo/a professor/a, dos fundamentos teóricos e metodológicos da concepção pedagógica, todas essas escolhas se tornam familiares e coerentes, porém, é necessário um processo contínuo de reflexão sobre a prática, de modo a não tornar-se um fazer mecânico e desprendido da realidade – que está em constante transformação.

Docência como atividade de (re)construção

A realidade é que não existe professor/a pronto/a. Essa profissão é marcada por recomeços. Novo ano letivo, novas turmas, novos/as alunos/as... Cada experiência é um novo aprendizado, que tem de ser revisto constantemente. O processo de ensino e aprendizagem é construção, mas pressupõe uma reconstrução permanente. Engana-se quem acha que a docência é repetição, pois simplesmente não é possível ser o/a mesmo/a professor/a em todas as turmas, em todos os anos, em todas as escolas. Sempre existe algo para mudar, para aprender, para acrescentar. Graduar-se professor/a ocorre com a obtenção

da licenciatura, portanto, tem início, meio e fim. Se finda com o diploma. Mas tornar-se docente é uma tarefa que não tem prazo, ocorre diariamente.

Outro ponto a se considerar é que, mesmo com a experiência, o planejado nem sempre acontece. Por vezes, aquela aula planejada, estudada, com recursos tecnológicos e metodologias diferenciadas não ocorre como queríamos. E aquela aula simples, planejada na correria da rotina, surpreende positivamente e a aprendizagem flui de maneira satisfatória, com apenas uma lousa, um canetão e as vozes do/da professor/a e dos/das estudantes. O simples também funciona na educação.

Ciente de que há muito a aprender e ensinar, considero que existem dias bons e ruins, mas hoje posso afirmar que os dias bons são a maioria, o que me inspira a continuar sendo professor. Entretanto, não defendo que a tarefa de transformação social seja um fardo que caia unicamente nos ombros dos/das docentes, tampouco que todos os problemas possam ser resolvidos a partir das estratégias por mim relatadas neste texto. Não podemos resolver tudo, e com certeza não podemos tolerar tudo.

Existe uma tendência de responsabilização e cobrança dos/das docentes por resultados, além de situações cotidianas de desacato e violência, que por vezes nos adoecem e nos sobrecarregam. Defendo que temos que fazer o melhor possível com as condições que nos são dadas, sem abrir mão de proporcionar uma boa experiência de aprendizagem a nossos/as estudantes. Entretanto, a responsabilidade de fazer avançar a qualidade do ensino passa por uma transformação social mais ampla, que supere as desigualdades socioeconômicas em nosso país. Além disso, na construção desse novo quadro educacional, essa missão não passa apenas pelos/as docentes, mas deve ser compartilhada com gestores/as públicos/as e as famílias. Até lá, seguimos cumprindo nosso papel.

Recebido em: 10/12/2024; Aprovado em: 24/03/2026.

Notas

- 1 Cf: Levantamento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a partir do Censo de 2022. Disponível em: <<https://bit.ly/3ZFNrxV>>. Acesso em: 04 dez. 2024.
- 2 De acordo com dados apresentados pela Secretaria Municipal de Educação, para o ano de 2024. Disponível em: <<https://bit.ly/3Baip92>>. Acesso em: 04 dez. 2024.
- 3 Disponível em: <<https://bit.ly/3OLJgLH>>. Acesso em: 24 mai. 2024.
- 4 Conforme dados da Secretaria Estadual de Justiça e Segurança Pública do Estado de Mato Grosso do Sul (Sejusp). Disponível em: <<https://bit.ly/3VozR0q>>; <<https://bit.ly/4gjhDFz>>. Acesso em: 04 dez. 2024.
- 5 Vasconcellos (2015) afirma que existem diferentes concepções de “disciplina” no campo educacional, remetendo a uma área de estudo, à organização do ambiente escolar ou ao rigor de pensamento (John Locke). Neste

artigo, pautado pela definição do autor, o conceito se refere às condições organizacionais necessárias para o trabalho escolar, em termos de comportamento, postura e atitude de todos/as os/as envolvidos/as.

- 6 Em 2023, uma pesquisa realizada pelo Sindicato das Entidades Mantenedoras do Ensino Superior (Semesp), que ouviu professores/as de escolas públicas e privadas de todas as regiões do país, indicou que 63% dos/das docentes consideram a falta de disciplina e interesse dos/das estudantes como o principal desafio em sala de aula. Disponível em: <<https://bit.ly/4itUUbY>>. Acesso em: 08 dez. 2024.
- 7 Esse é um cenário geral constatado por Vasconcellos (2015), porém, existem especificidades em cada caso, que requerem um olhar diferenciando para as causas do problema.
- 8 A adoção do mapa de sala foi útil para separar os grupos de estudantes que sentavam juntos/as e se perdiam nas conversas e distrações, fato que contribuía para desorganização da turma e afetava negativamente o aprendizado.
- 9 Saviani (2014) destaca que a dialética, enquanto lógica, já aparecia entre os gregos, porém, foi Hegel quem conferiu sistematização para essa forma de pensamento, incorporando a categoria de contradição (que para os gregos era sinônimo de inverdade), estabelecendo que a realidade está em constante transformação (tese – antítese – síntese). Por sua vez, Marx e Engels desenvolveram a dialética em bases materiais, tomando como ponto de partida indivíduos que produzem a realidade concreta, e não o próprio pensamento, como no modelo hegeliano.
- 10 A Rede Municipal de Ensino de Campo Grande adotou o ensino remoto no ano de 2020. Os/As estudantes retiravam as apostilas nas escolas e os/as professores/as faziam plantões *online* de atendimento, de acordo com o horário das aulas presenciais. Em 2021, as aulas presenciais retornaram de maneira escalonada, ou seja, os/as estudantes frequentavam uma semana de aulas presenciais e na semana seguinte realizavam as aulas não presenciais. Nesse momento, ainda era permitido o atendimento totalmente remoto, havendo a opção de os/as estudantes continuarem retirando as apostilas nas escolas. Somente em 2022 as aulas retornaram presencialmente na totalidade.
- 11 Disponível em: <<https://bit.ly/4f3BUy3>>. Acesso em: 04 dez. 2024.
- 12 Luiz Carlos de Freitas (2012) é um dos críticos das avaliações em larga escala, pois, por vezes, seus resultados são utilizados para desqualificar a educação pública e gerar maior pressão no trabalho dos/das docentes. Entretanto, para fins deste artigo, o decréscimo nessa avaliação indica uma piora na aprendizagem dos/das estudantes como consequência da pandemia, em que pesem essas ressalvas.

Referências

- AGÊNCIA MUNICIPAL DE MEIO AMBIENTE E PLANEJAMENTO URBANO – PLANURB. Perfil Socioeconômico de Campo Grande – Mato Grosso do Sul. Planurb, 2020. Disponível em: <https://cdn.campogrande.ms.gov.br/portal/prod/uploads/sites/18/2020/10/6bba1d8ade95660887bb26bfaf16234f_2021-02-15-16-13-12.pdf>. Acesso em: 07 mai. 2024.
- BOF, Alvana Maria & MORAES, Gustavo Henrique. Impactos da pandemia no aprendizado dos estudantes brasileiros: desigualdades e desafios. *Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais*, v. 7, p. 277-306, 2023. Disponível em: <<https://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/5586/4207>>. Acesso em: 04 dez. 2024.
- COSTA, Higor Cirilo da; IKUTA, Flávia Akemi & DELCOL, Rafaela Fabiano Ribeiro. Desigualdades socioespaciais no acesso a oportunidades em Campo Grande - MS. *Caminhos de Geografia*, Uberlândia, v. 24, n. 96, p. 234-253, 2023. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/68724>>. Acesso em: 21 maio 2024.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012b. Disponível em: <<https://www.scielo.br/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 09 dez. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1990.

SAVIANI, Dermeval. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. *Germinal: marxismo e educação em debate*, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 26-43, 2014. Disponível em: <<https://revbaianaenferm.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12463>>. Acesso em: 2 dez. 2024.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Metodologia Dialética em Sala de Aula. In: *Revista de Educação AEC*. Brasília: abril de 1992 (n. 83). Disponível em: <<http://www.celsovasconcellos.com.br/Textos/MDSA-AEC.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2024.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Indisciplina e disciplina escolar: fundamentos para o trabalho docente*. São Paulo: Cortez, 2015.

Inclusão em ação, celebrando as diferenças: *as vivências de in/exclusão na escola pública através de um relato de experiência*

Inclusion in action, celebrating differences:
experiences of in/exclusion in a public school through an experience report

Inclusión en acción, celebrando las diferencias:
las vivencias de in/exclusión en la escuela pública a través de un relato de experiencia

 **FÁBIO JÚNIOR DORNELES DOS SANTOS***

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen – RS, Brasil.

 **CAMILA AGUILAR BUSATTA****

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen – RS, Brasil.

RESUMO: O artigo apresenta um relato de experiência desenvolvido em uma escola pública no município de Frederico Westphalen/RS. Defendemos a ideia de que desenvolver projetos alusivos à inclusão pode mudar realidades, mesmo sendo desafiador. Objetivando a conscientização e a compreensão acerca das deficiências visual, auditiva e física foi realizada a problematização sobre a construção de uma sociedade mais inclusiva, receptiva, respeitosa e justa; para isso, desenvolveu-se uma sequência didática oriunda de um projeto de extensão, com duração de nove dias, pensada para estudantes de uma turma de oitavo ano do ensino fundamental II. Os resultados foram significativos, uma vez que se observou o envolvimento dos/das estudantes na construção de conhecimentos e do plano de ação para que a escola onde estudam seja mais inclusiva, como também demonstrou o quanto se importam com o ato de incluir as pessoas com deficiência.

* Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. E-mail: <dornelesjunior1999@gmail.com>.

** Doutora em Química. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. E-mail: <aguilar@uri.edu.br>.

Palavras-chave: Inclusão. Acessibilidade. Ensino Fundamental

ABSTRACT: This article presents an experience report developed in a public school in the municipality of Frederico Westphalen/RS. We defend the idea that developing projects related to inclusion can change realities, even though it is challenging. Aiming at raising awareness and understanding about visual, auditory, and physical disabilities, a discussion was conducted on the construction of a more inclusive, receptive, respectful, and just society. Therefore, a 9-day didactic sequence originating from a university outreach project was developed for students in an eighth-grade class of Elementary School. The results were significant as the students demonstrated involvement in building knowledge and developing an action plan to make their school more inclusive, as well as demonstrating how much they care about including people with disabilities.

Keywords: Inclusion. Accessibility. Elementary School.

RESUMEN: El artículo presenta un relato de experiencia desarrollado en una escuela pública en el municipio de Frederico Westphalen, RS. Defendemos la idea de que el desarrollo de proyectos orientados a la inclusión puede transformar realidades, aunque resulte desafiador. Con el objetivo de crear conciencia y comprensión sobre las discapacidades visuales, auditivas y físicas, se problematizó la construcción de una sociedad más inclusiva, receptiva, respetuosa y justa; para ello, se desarrolló una secuencia didáctica a partir de un proyecto de extensión de nueve días de duración, diseñado para estudiantes de octavo grado de primaria. Los resultados fueron significativos, ya que se observó la participación de los/as estudiantes en la construcción del conocimiento y del plan de acción para que su escuela sea más inclusiva. Además, se demostró su preocupación por incluir a las personas con discapacidad.

Palabras clave: Inclusión. Accesibilidad. Escuela primaria.

Introdução

Na atual conjuntura percebemos que as demandas de estudantes com necessidades específicas estão além de ter ou não uma deficiência. Eles/Elas sofrem discriminação e violências de colegas por apresentarem roupas,

comportamentos, discursos, perspectivas e costumes diferentes. Ações que comprometem o rendimento acadêmico, expondo-os/as ao sofrimento e à exclusão (MANTOAN, 2003). Portanto, esse relato de experiência busca mostrar a potência do pensamento e das atitudes de jovens sem deficiência – inseridos/as na educação básica, na etapa do ensino fundamental II – sobre o processo de inclusão de pessoas com deficiência – PCD.

É fundamental promover movimentos que estimulam pensamentos, atitudes e reflexões sobre quem são e quais são as especificidades de sujeitos/as com deficiência. Para tanto, foi e é preciso ir além de conceitos fechados, definições e nomenclaturas técnicas, sendo necessário analisar e compreender um pouco os aspectos de evolução histórica e cultural do meio em que a pessoa com deficiência – PCD está inserida, visto que cada sujeito/a é singular e, conseqüentemente, apresenta demandas diferenciadas vinculadas ao seu cotidiano e cognição.

Em alguns espaços escolares a violência parte de uma brincadeira, rumando para uma agressão verbal ou física. A escola deveria, assim, ser um espaço seguro e de integração social, mas as tensões sociais, como o estigma, a discriminação e as desigualdades estruturais relacionadas a falta de segurança e apoio adequado comprometem ainda mais o dia a dia das pessoas com deficiência nas escolas (ABRAMOVAY & RUA, 2003).

Ações que buscam promover a conscientização acerca da inclusão partem do princípio de “igualdade entre todos os cidadãos, com o objetivo de um Brasil justo e equânime (COSTA & OLIVEIRA 2019, p.1)”. Foi com esse pensamento que as práticas desenvolvidas nessa atividade de extensão emergiram, num ciclo de nove dias de atividades desenvolvidas com estudantes sem deficiência em uma escola de ensino fundamental no município de Frederico Westphalen/RS. Buscou-se promover a curiosidade científica e a reflexão sobre as diferentes formas de inclusão e exclusão que podem ocorrer nos espaços escolares, objetivando promover a conscientização e a compreensão acerca das deficiências visual, auditiva e física, visando a construção de uma sociedade mais inclusiva, receptiva, respeitosa e justa, para que no dia a dia da escola estudantes com necessidades específicas sejam respeitados/as. Com esse contexto em mente, passamos a descrever a metodologia utilizada para implementar atividades que promovem a inclusão escolar.

O desenvolvimento da atividade de extensão se deu pela aplicação de uma sequência didática – nas palavras de Sheila Arantes (2019), quando se trata da educação básica, uma boa sequência didática precisa conter alguns pré-requisitos para tornar as aprendizagens significativas, sendo elas: eixo temático, tomada de consciência, atividades significativas, atividades lúdicas, fixação de conteúdo e avaliação, como podem ser observados no Quadro 1.

Quadro 1: Comparação entre o que é considerado importante por Arantes (2019) e o que foi realizado

Preconizado	Realizado
Eixo temático:	Eixo temático:
Escolher um tema para a sequência.	Inclusão de estudantes com deficiência na escola.
Tomada de consciência:	
Uma atividade inicial para inserir estudantes naquele determinado contexto temático.	Assistir ao filme Extraordinário.
Atividades significativas:	
Propor atividades que estejam relacionadas ao tema em função de habilidades; precisa ser algo que leve em consideração a realidade dos/das estudantes.	Rodas de conversa sobre inclusão, pessoas com deficiência, exclusão, acessibilidade e direitos.
Atividades lúdicas:	Dinâmicas:
Proporcionar atividades em que o/a estudante seja protagonista no processo de construção de conhecimentos, dentro do seu domínio de convivência com os/as demais	1- Comunicação não verbal: os/as alunos/as praticaram a comunicação sem usar palavras, apenas gestos e expressões faciais. 2- Como uma pessoa com deficiência visual se locomove na escola? Os/As estudantes simularam que acessibilidade é necessária e como poderia ser sua locomoção. 3- Análise visual de acessibilidade arquitetônica da escola para receber e atender as necessidades de estudante que faz uso da cadeira de rodas.
Fixação de conteúdo:	
Desenvolver atividades que possibilitem o resgate dos conteúdos trabalhados.	Passeio pela escola para perceber se há acessibilidade para pessoas com deficiência física e visual.
Avaliação:	
Um dos objetivos finais é o/a estudante realizar uma atividade que alie o seu conhecimento em relação à temática abordada.	Perguntas norteadoras para discussão guiada.

Fonte: elaborado pelo autor e pela autora, 2024.

Como Arantes (2019) defende, a sequência didática de forma organizada e sistematizada pode contribuir nos processos de construção de conhecimentos advindos das atividades realizadas. Na seção a seguir, apresentamos o referencial teórico que fundamentou o desenvolvimento dessa atividade de extensão. A partir dele seguimos explorando os conceitos-chave que guiam a prática e detalhando como esses princípios sustentam cada etapa da intervenção realizada.

In/exclusão: os desafios de construir uma cultura respeitosa e inclusiva na escola

A sociedade é regida por padrões socioculturais que determinam o que é aceitável socialmente, e isso inclui as pessoas com deficiência. Angelina Matiskei (2004) nos convida a refletir sobre como os mecanismos históricos de exclusão social impõem modelos de normalidade que abrangem critérios estéticos, inteligência, linguagem, condição econômica e cultural. Tais modelos nos moldam sob o risco de marginalização:

o leque da exclusão social é tão grande quanto são os mecanismos de imposição de padrões de normalidade aos quais a humanidade esteve submetida historicamente, que preconizam modelos estéticos, de inteligência, de linguagem, de condição econômica e cultura, com que devemos nos conformar, sob o risco de engrossarmos as fileiras dos excluídos socialmente (MATISKEI, 2004, p. 187).

Essa ideia desafia a reflexão sobre os padrões historicamente impostos que influenciam diretamente a vivência escolar. A exclusão, o sofrimento e a busca constante por aceitação ainda são realidades presentes nos espaços educativos, o que reforça a necessidade de repensar a escola como um ambiente inclusivo. A inclusão vai além da simples presença física dos/das estudantes com deficiência nas salas de aula; é essencial transformar as relações interpessoais, os métodos pedagógicos e as práticas cotidianas para garantir uma inclusão significativa e respeitosa.

Esse processo passa pela sensibilização de toda a comunidade escolar. Professoras, professores, estudantes e famílias precisam compreender que a inclusão não é um favor, mas um direito. Ações como rodas de conversa, projetos interdisciplinares que abordem a diversidade e atividades práticas que promovam a empatia podem ajudar a desconstruir preconceitos e incentivar atitudes inclusivas. Além disso, a formação continuada de educadores e educadoras é crucial para que se sintam capacitados/as a adaptar estratégias, garantindo que as especificidades de cada estudante sejam respeitadas. É necessário questionar: como estamos contribuindo, enquanto colegas e educadores/as, para o processo de inclusão? Estamos atentos/as às pequenas ações que podem reforçar ou romper barreiras? A verdadeira inclusão real exige um engajamento coletivo que vá além da sala de aula, envolvendo atitudes concretas e consistentes para combater as diversas formas de exclusão ainda presentes na escola.

Conforme Lev Vygotsky (2002), estudantes com e sem deficiência trazem seu contexto sociocultural, moldado pelas práticas familiares e comunitárias. Na escola isso se expressa por meio de suas interações e pontos de vista. É importante ressaltar que os/as praticantes de violências e discriminações contra 'diferentes' também carregam consigo bagagens socioculturais, muitas vezes sem perceber o impacto de suas atitudes. Márcia Pereira e Marli Vizim (2023) argumentam que adolescentes, com suas bagagens socioculturais, podem não perceber o quanto certas atitudes e palavras contribuem para a exclusão de pessoas com deficiência. Isso se reflete em ações como assédio moral, violência física, desrespeito à autonomia e preconceito, práticas comuns que, segundo José

Crochík (2011) também são reproduzidas no ambiente escolar. A falta de acessibilidade e adaptações necessárias para a participação de estudantes com deficiência contribuem para a manifestação da exclusão.

A formação inadequada de muitos/as educadores/as também contribui para essa exclusão, como aponta Crochik (2011), pois muitos/as se sentem despreparados/as para atender as demandas específicas de estudantes com deficiência. Isso resulta em práticas pedagógicas excludentes, não intencionais, mas igualmente prejudiciais. O suporte adequado especializado e formação continuada são essenciais para garantir que educadores/as tenham as condições necessárias para promover a inclusão efetiva, sempre respeitando as particularidades de cada estudante. Romeu Sassaki (2003) defende que a inclusão não se resume a incluir sujeitos/as com deficiência na escola regular. É fundamental possibilitar um ambiente acolhedor, sensível e situado historicamente, para promover a participação equitativa nos diferentes convívios escolares. O autor menciona que desenvolver projetos educacionais que abordem a temática da inclusão são fundamentais na quebra de barreiras e paradigmas, isso contribui para a construção de uma cultura social respeitosa e que valorize as diferenças.

Esses projetos beneficiam não só estudantes com deficiência, mas também toda comunidade escolar. Como observa Sassaki (2003), são necessárias problematizações e questionamentos sobre a formação cidadã dos/das alunos/as, para que possam constituir-se mais conscientes e responsáveis. A promoção da inclusão não envolve apenas adaptações na escola, mas também o envolvimento de todos e todas – alunos/as, gestores/as, família e professores/as – para que possa ser criado um ambiente que promova o respeito e a empatia.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007) asseguram o direito de educação para estudantes com deficiência na escola regular. Entretanto, conforme Alfredo Veiga Neto (2001), a verdadeira inclusão não se limita à presença física na escola; ela deve garantir que todos/as sejam respeitados/as, que tenham suas necessidades atendidas e que sejam tratados/as de maneira igualitária. Por isso, é fundamental promover a conscientização e a reflexão sobre comportamentos naturalizados que perpetuam a exclusão, generalizados muitas vezes de forma sutil, no espaço escolar.

Para que a escola não se configure como um ambiente de “in/exclusão”, é necessário promover a conscientização, a reflexão e a autorreflexão sobre os comportamentos que são naturalizados pelos/as alunos/as nas escolas. A expressão “in/exclusão” faz referência a uma “inclusão excludente”, nas palavras de Veiga Neto (2001). Se trata de uma inclusão superficial, que pode ocorrer em nível físico ou moral, sem promover de fato a verdadeira inclusão. Nesse contexto, o/a estudante está incluído/a no mesmo espaço que os/as outros/as, mas na prática não é incluído/a de forma plena, ou seja, ainda sofre discriminação e/ou é deixado/a de lado por colegas, por conta de suas necessidades específicas e características oriundas da deficiência.

Esse tipo de inclusão se torna contraditória, pois embora permita o acesso e permanência nesses determinados espaços, ela posteriormente pode gerar a exclusão ao não garantir que todos/as sejam tratados/as de forma igualitária e respeitosa. As pessoas são incluídas, mas sem as mesmas oportunidades de interação, desenvolvimento e aprendizagem, e isso vai de encontro ao princípio da inclusão verdadeira. Nesse contexto, a proposta de desenvolver atividades extensionistas voltadas para a conscientização sobre inclusão é fundamental para buscar combater a exclusão. Tais atividades ajudam a criar um ambiente onde a presença dos estudantes com deficiência é acompanhada de práticas que asseguram a sua plena participação, contribuindo para a construção de uma cultura inclusiva e mais respeitosa.

Diante das conceituações apresentadas, estruturamos uma metodologia que traduz alguns princípios preconizados em uma sequência didática. Também levamos em consideração o que é considerado importante em uma sequência didática, de acordo com Arantes (2019), conforme o Quadro 1. A seguir, detalharemos o processo metodológico adotado, descrevendo as etapas e resultados das atividades, todas pensadas com base no arcabouço teórico discutido anteriormente.

Metodologia

Este relato de experiência é oriundo de uma atividade de extensão elaborado como pré-requisito da bolsa Capes do mestrado em educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões-URI-FW. Na sequência metodológica foi escolhido o local para desenvolver a atividade extensionista, que foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental Raios de Sol – escolhemos esse nome fictício para manter o sigilo de informações. A escolha se deu pelo acesso do autor, professor de língua portuguesa na instituição, e pelas conversas com a equipe diretiva e a coordenação pedagógica acerca da necessidade de desenvolver atividades alusivas à inclusão de pessoas com deficiência na escola. Optou-se por atividades voltadas para as deficiências físicas, auditivas e visuais, uma demanda nas outras escolas do município e que, com o tempo, pode vir a ser a demanda dessa escola também e partindo de algumas discussões prévias em sala sobre a temática alguns estudantes já haviam questionado a realidade de possivelmente a escola não ser acessível.

Quanto aos critérios de inclusão e exclusão, a partir de uma conversa com a coordenação pedagógica, a turma selecionada foi o oitavo ano do ensino fundamental II, no qual o retorno das sequências didáticas seria significativo, já que esses/as estudantes apresentaram um envolvimento maior e diferenciado, com todas as outras turmas e com relação a essas atividades; em outras palavras, é um público que se encontra mais

enturmado com a comunidade escolar, pois são estudantes considerados/as influentes, por gostarem de participar de projetos e atividades semelhantes.

A BNCC orienta que temas relacionados a inclusão e acessibilidade sejam trabalhados de forma transversal em diversas disciplinas, incluindo a Língua Portuguesa. Nessa área, o/a docente pode abordar questões de inclusão ao trabalhar com textos que tratem da diversidade, dos direitos das pessoas com deficiência e das diferentes formas de comunicação e expressão. Através de dinâmicas, leitura e interpretação de textos, bem como da produção textual, os/as alunos/as têm a oportunidade de refletir sobre o respeito às diferenças e a importância de um ambiente escolar acessível a todos e a todas. Assim, ao integrar a temática da inclusão nas aulas de língua portuguesa, os/as professores/as contribuem para o desenvolvimento de competências linguísticas e sociais, estimulando a empatia, a reflexão crítica e a construção de um ambiente mais inclusivo e acolhedor.

Sobre a escola: ela atende 218 estudantes, no entanto, somente nove têm deficiência, sendo Intelectual, Síndrome de Down e Autismo. Sobre a organização dos estudantes, existem turmas desde a pré-escola ao nono ano do ensino fundamental. Sobre o Atendimento Educacional Especializado-AEE, há uma professora que realiza o atendimento desses/as estudantes na Sala de Recursos Multifuncionais, o que está de acordo com a Meta 4 do Plano Nacional de Educação, que estabelece o AEE para todos os/as alunos/as de 4 a 17 anos de idade com avaliação diagnóstica de deficiência.

A atividade abordada neste artigo contou com a participação de 15 estudantes, com idades entre 11 e 14 anos, do oitavo ano do ensino fundamental. No entanto, alguns e algumas estudantes escolheram não participar das atividades interativas, como discussões e rodas de conversa, manifestando que não se sentiam seguros/as para abordar o tema. Respeitando essa decisão, os/as alunos/as puderam se abster dessas atividades, mas continuaram envolvidos/as nas dinâmicas propostas. É importante destacar que nenhum/uma dos/das participantes possuía deficiência.

Para iniciar o relato, optou-se por uma breve revisão narrativa da literatura, para discutir o cenário de inclusão das escolas comuns. De acordo com Cordeiro *et al.* (2007) esse tipo de pesquisa bibliográfica consiste em uma retomada do que já foi publicado sobre um assunto específico, sem buscar solucionar um problema, pelo contrário, evidencia o que já foi desenvolvido. Posteriormente, em outra subseção, buscou-se discutir e apresentar as percepções dos/das estudantes participantes da atividade extensionista a fim de entender os cenários onde percebem a in/exclusão na própria escola.

Sobre a prática, se deu por cinco encaminhamentos: escolha da escola; escolha da turma; envio dos termos de autorização para participação de menores de idade; desenvolvimento do projeto de extensão; escrita; e discussões das sequências didáticas aplicadas. No que tange as sequências didáticas, houve entrega de cinco questões norteadoras impressas para auxiliar a conversa inicial, procurando entender o que os/as alunos

sabiam sobre inclusão e acessibilidade; e uma roda de discussões sobre as percepções dos/das estudantes sobre inclusão, seguida de uma fala sobre a temática.

Para o desenvolvimento de atividades e início das discussões sobre inclusão na escola, começamos com uma reflexão sobre como os/as estudantes percebem as diferenças e deficiências nas pessoas do contexto escolar; solicitamos relatos de experiências, positivas e negativas, que vivenciaram e/ou presenciaram durante seu percurso na escola e na vida. Na sequência, cada atividade aconteceu em um dia. Foram dez encontros no total, durante os meses de agosto e setembro de 2024:

- » **Atividade 1** – Questões norteadoras;
- » **Atividade 2** – Dinâmica de comunicação não verbal: os/as estudantes praticaram a comunicação sem usar palavras, apenas com gestos e expressões faciais;
- » **Atividade 3** – *Como uma pessoa com deficiência visual se locomove na escola?* Os/As estudantes formaram duplas, interpretando uma pessoa com deficiência visual e o/a guia; foram organizadas algumas barreiras arquitetônicas pela sala, com o objetivo de mostrar como uma pessoa cega se orienta nos espaços escolares e como é importante termos a sensibilidade de ajudá-la quando necessário;
- » **Atividade 4** – Os/As estudantes assistiram ao filme *Extraordinário* (2017) e receberam um roteiro de acompanhamento para anotar suas percepções;
- » **Atividade 5** – Em consonância com o filme, aplicaram-se questionários impressos sobre o filme, os quais não foram divulgados os dados nessa proposta, os/as estudantes tiveram que responder alguns questionamentos sobre suas percepções;
- » **Atividade 6** – Roda de conversa direcionada sobre o filme *Extraordinário*;
- » **Atividade 7** – Construção de um mapa mental na lousa, a fim de expressar o que os/as alunos/as entendem por inclusão, deficiências, valorização das diferenças;
- » **Atividade 8** – Construção de duas propostas de melhorias, através de um breve plano de ação para a escola, sobre a inclusão e acessibilidade de estudantes com deficiência visual, física e de comunicação;
- » **Atividade 9** – Questões norteadoras contendo as mesmas perguntas da atividade 1. Optamos por utilizar as mesmas, a fim de perceber se houve mudanças na percepção do conceito de inclusão e como os/as estudantes a percebem no cotidiano da escola.

As observações e os registros de campo são considerados essenciais para o rigor científico, tendo em vista que os efeitos de cada ação gerada pelos/as estudantes participantes na experiência são essenciais para as discussões sobre a construção de pensamentos e atitudes inclusivas. De acordo com Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana

Escóssia (2014) o foco está nas construções dos/das estudantes, pois a partir das perguntas, dos questionamentos e direcionamentos, novas descobertas e novas perguntas surgem durante o desenvolvimento da intervenção. Na seção a seguir são apresentados os resultados observados no decorrer da sequência didática, com os caminhos e as anotações dos resultados que a experiência proporcionou.

Resultados da sequência didática

Sobre o planejamento da sequência didática, o organizamos de maneira que os/as estudantes começassem a explicar suas percepções sobre o que é uma pessoa com deficiência – PCD e os processos de inclusão. Conforme as discussões evoluíram, os/as alunos/as foram incentivados/as a explorar os conceitos de inclusão, acessibilidade, igualdade de oportunidades e respeito às diferenças, por intermédio de dinâmicas, discussões e atividades que demonstrassem os desafios enfrentados por pessoas com deficiência no cotidiano escolar. Esses momentos permitiram que os/as estudantes compreendessem, de forma profunda, as barreiras e as possibilidades de transformação social.

Quadro 2: Relação das atividades desenvolvidas na sequência didática e anotações realizadas

Atividade	Descrição	Anotações
1ª) Perguntas norteadoras	Os/As estudantes receberam cinco perguntas norteadoras, e realizamos uma roda de conversa sobre a temática da extensão.	Os/As estudantes demonstraram receio em relação à temática, e alguns/umas não sabiam como responder inicialmente. No entanto, ao longo da atividade, fizeram perguntas sobre o assunto e receberam apoio para refletir, sendo incentivados/as a pensar sobre o cotidiano em que estavam inseridos/as e a conectar o tema às suas próprias experiências.
2ª) Comunicação não verbal	Os/As alunos praticaram comunicação sem usar palavras, apenas gestos e expressões faciais. Isso simula a experiência de pessoas com deficiência auditiva ou de fala. Os/As alunos/as realizaram a dinâmica em grupo usando apenas comunicação não verbal.	Os/As participantes demonstraram dificuldade no desenvolvimento da prática e relataram que possuir uma deficiência que impossibilite a fala e a comunicação com certeza torna as atividades do cotidiano difíceis de realizar.

Atividade	Descrição	Anotações
3ª) Como uma pessoa com deficiência visual se locomove na escola?	Os/As estudantes formaram duplas, interpretando uma pessoa com deficiência visual e seu/sua guia; foram organizadas algumas barreiras arquitetônicas pela sala para mostrar como uma pessoa cega se orienta nos espaços escolares e como é importante termos a sensibilidade de ajudá-la quando necessário.	Os/As estudantes demonstraram muita dificuldade em realizar a atividade, principalmente quando seus olhos foram vendados e foi solicitado que encontrassem algum objeto na sala de aula. A dinâmica na qual um/uma colega guiava o/a outro/a foi uma das mais desafiadoras, de acordo com os/as estudantes, pois era um conjunto: a insegurança de andar sem enxergar e não conseguir guiar corretamente a pessoa na direção que precisava seguir.
4ª) Exibição do filme Extraordinário	Na sala de informática exibiu-se o filme.	A exibição do filme foi bem-sucedida, muitos/as estudantes se emocionaram.
5ª) Roteiro de percepções sobre o filme.	Foi disponibilizado um questionário estruturado e direcionado sobre o filme.	Comentários e problematizações sobre os questionários estão expostos no próximo tópico, com o cruzamento de dados do questionário final, a fim de perceber se os/as estudantes tiveram mudanças nas percepções e se houve construção de conhecimentos sobre a temática.
6ª) Roda de conversa	Após o filme foi iniciada uma roda de conversa sobre as percepções dos/das alunos/as, que foram convidados/as a compartilhar suas anotações e observações. Instigaram-se discussões e exposições de pontos de vista sobre inclusão, aceitação e empatia na educação.	De maneira geral, foi exposto pelos/as alunos/as que o filme denota realidades vividas atualmente, mas que é algo que precisa ser desnaturalizado. Alguns/umas estudantes sinalizaram que durante sua infância também se sentiram como o protagonista do filme: excluído; ignorado; considerado feio. Foi ressaltada a questão da estética facial e corporal, que durante o processo formativo dos anos iniciais do ensino fundamental é algo que gera muitos julgamentos e comentários. Nos dias de hoje os/as alunos percebem que as pessoas julgam umas às outras através de padrões de beleza, poder aquisitivo, vestimentas, higiene e por estar na companhia de pessoas consideradas esquisitas e diferentes.
7ª) Roda de conversa sobre inclusão e acessibilidade	Roda de conversa direcionada para discutir os entendimentos sobre inclusão e acessibilidade.	A Imagem 1, contendo a nuvem de palavras, é o registro dessa etapa, onde constam as percepções dos/das estudantes sobre os conhecimentos construídos sobre a temática. Todos/as os/as estudantes compartilharam que, ao longo do desenvolvimento da atividade, perceberam o quanto haviam evoluído no entendimento sobre a inclusão.

Atividade	Descrição	Anotações
8ª) Proposta de melhoria para a escola sobre a inclusão e acessibilidade	Os/As estudantes desenvolveram uma possível proposta de intervenção pontuando mudanças estruturais e atitudinais para que a escola possa evidenciar para as entidades governamentais a necessidade de melhorias na estrutura da escola para a inclusão de pessoas com deficiências.	No Quadro 3 pode ser observado o produto da atividade realizada pelos/as estudantes, evidenciando as mudanças necessárias, na percepção dos/das estudantes, caso a escola venha a receber estudantes com deficiência.
9ª) Perguntas norteadoras	Os/As estudantes receberam cinco perguntas norteadoras, e realizamos uma roda de conversa para discutir sobre o que entenderam até o momento sobre a temática da sequência didática.	Comentários e problematizações sobre esse momento são abordados no próximo tópico; foram realizadas reflexões e trocas de ideias, com o objetivo de verificar se houve mudanças nas percepções dos/das estudantes e na construção de novos conhecimentos sobre a temática.

Fonte: elaborado pelo autor e pela autora, 2024.

Em um primeiro momento, observando as discussões com base nas perguntas norteadoras, percebeu-se que muitos/as estudantes não apresentavam conhecimentos sobre o que seria a inclusão de pessoas com deficiência. Dois/Duas participantes sinalizaram que têm familiares com deficiência física e intelectual, mas que não são próximos o suficiente para falar sobre suas particularidades. Alguns/umas não quiseram comentar, por não terem conhecimento sobre o assunto, mas sinalizaram que tinham vontade de saber mais.

Dessarte, foi nítido um desconhecimento geral, pois a maioria dos/das estudantes pareceu não ter muita informação sobre a temática; isso indica que o assunto inclusão e deficiências não é muito presente no repertório comum dos/das participantes, sugerindo a necessidade de abordagens para construir mais conhecimentos. Apesar de alguns/umas estudantes terem sinalizado conhecer pessoas com deficiência, o fato de não terem condições de falar a respeito pode reforçar nosso pensamento sobre o conhecimento não ser oriundo apenas da convivência, mas também, e sobretudo, da interação e busca ativa por informações e discussões.

O interesse dos/das estudantes pela temática é percebido como algo positivo, que entendemos como um ponto de partida para abrir espaços a diálogos e construção de conhecimentos. Tal interesse foi a base para a introdução das atividades que buscavam promover a empatia, a compreensão e o senso crítico sobre a acessibilidade no espaço escolar. Ressalta-se que o primeiro momento de conversa foi bastante mediado, pois objetivamos contextualizar as perguntas e orientar os/as estudantes nas reflexões; entendemos esse movimento como uma boa prática para que os/as participantes pudessem envolver conceitos do cotidiano.

A quarta atividade consistiu na exibição do filme *Extraordinário*. Em seguida, os/as alunos/as preencheram o roteiro de acompanhamento, que correspondeu à quinta atividade, após a exibição. Para discutir o filme, os/as participantes se organizaram em um círculo, e o diálogo foi mediado pelo roteiro, que serviu apenas como orientação para a discussão, sem a necessidade de entrega das anotações. O primeiro tópico abordado foi o das impressões sobre o filme. Os/As alunos/as, em consenso, destacaram a importância de não fazer bullying e de conhecer as pessoas antes de julgá-las, reforçando que todos/as somos diferentes.

O interessante de observar e ouvir os apontamentos dos/das estudantes foi perceber que alguns/umas não quiseram discutir e tal atitude não foi questionada. Entendemos que a maioria dos/das alunos/as conseguiu captar as mensagens acerca da valorização do ser humano e da importância da aceitação, da inclusão e da amizade, e que atitudes negativas machucam as pessoas, pontos que o filme busca comunicar.

O tópico dois buscou instigar os/as estudantes a pensarem se o filme abordou questões relacionadas à inclusão e à educação especial. Com a mediação, foi possível perceber que construíram uma percepção diante de tal tópico norteador de interpretação do filme. Os/As estudantes relataram que o filme aborda questões sociais, de respeito, preconceito, igualdade e que se sentiram comovidos/as. Além disso, alguns/umas mencionaram que o enredo os/as fez refletir sobre a importância do acolhimento e do respeito às diferenças tanto no ambiente escolar quanto na sociedade em geral. Destacaram que o filme evidenciou os desafios enfrentados por uma pessoa com deficiência – PCD, enfatizando a necessidade de mais empatia e ações inclusivas. A exibição do filme possibilitou aos/as alunos/as novos insights sobre inclusão e diversidade na escola.

O tópico três possibilitou a reflexão sobre momentos significativos do filme ou cenas emocionantes. Os/As alunos reconheceram como marcantes o primeiro dia de aula do personagem Auggie, quando ele tira o capacete da cabeça e vai para a aula decidido a se mostrar ao mundo e a enfrentar os diferentes olhares, pois esse ato requereu muita força e coragem. Igualmente, o momento em que ele ganha o prêmio de aluno destaque, pois representa a aceitação e valorização de Auggie pela comunidade escolar, uma vitória não apenas acadêmica, mas emocional e social, que evidenciou para os/as alunos/as a grande importância do reconhecimento e a inclusão de pessoas com diferenças. E por fim, quando o personagem Jack diz que realmente quer ser amigo de Auggie, pois isso demonstra uma mudança de atitude e um aprofundamento nos valores de respeito e amizade genuína. Os/As alunos/as perceberam que essa relação foi além da superficialidade e dos estereótipos, ilustrando que a verdadeira amizade vai além da aparência.

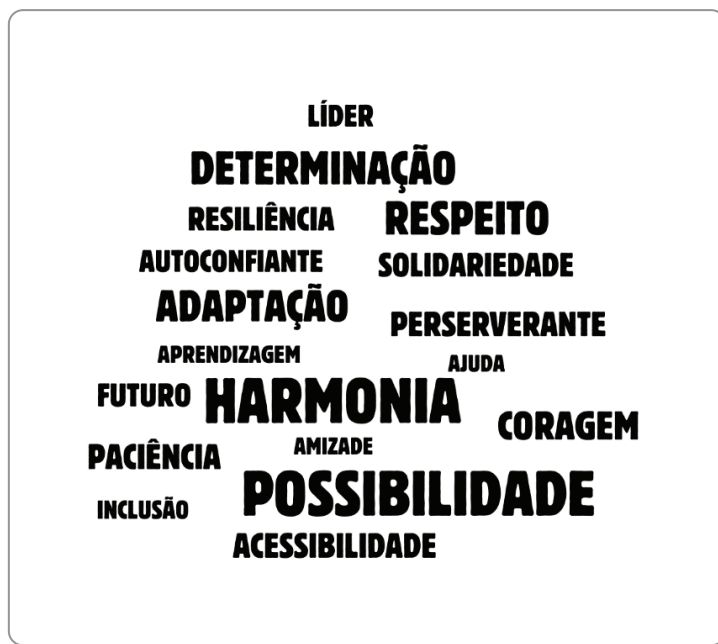
A exposição nos permite perceber que os mínimos detalhes fizeram a diferença e que o enredo do filme conseguiu fixar a atenção dos/das alunos/as. Esses apontamentos refletem pessoas sensíveis e com senso de acolhimento, o que vem ao encontro do tópico quatro, sobre o que os/as estudantes aprenderam assistindo o filme e se ele impactou sua

vida; eles/elas responderam que houve alguns aprendizados, como: não praticar bullying, pois isso pode machucar; todos/as somos diferentes; todos/das devem ser respeitados/as e aceitos/as na sociedade, em qualquer lugar; independentemente de suas condições, a pessoa precisa e deve ser respeitada; não devemos maltratar ninguém; precisamos aceitar as pessoas do jeito que elas são; a aparência não importa; somos seres humanos, e a violência machuca e causa sofrimento; devemos ajudar os/as outros/as.

À medida que observamos tais interpretações escritas pelos/as alunos/as, percebemos que carregam bagagens sensíveis e alusivas à inclusão, mesmo não tendo consciência do que seja o conceito de inclusão e as atitudes inclusivas. Essa realidade pode estar relacionada a sua bagagem social e cultural. Por fim, o último tópico questionava os/as participantes acerca da recomendação do filme, e todos/as mencionaram que o recomendariam, pois denota uma realidade de superação; que as violências e discriminações que perceberam no filme acontecem cotidianamente; e que todas as pessoas deveriam assisti-lo, pois traz um exemplo de superação e sensibilidade. Os/As alunos/as se emocionaram.

A atividade sete foi mais uma roda de conversa, na qual os/as estudantes comentavam sobre inclusão e acessibilidade. Partindo do observado, elaborou-se uma nuvem de palavras para exemplificar as percepções dos/das estudantes sobre as atividades desenvolvidas até o momento (Imagem 1).

Imagem 1: Nuvem de palavras sobre a temática inclusão



Fonte: Elaborado pelo autor e pela autora, 2024.

As palavras evidenciadas denotam o quanto de conhecimento os/as estudantes tinham até aquele momento sobre a temática da inclusão. Não se pode eximir a diversidade de experiências prévias, valores culturais e os contextos em que os/as estudantes estão inseridos/as, pois esses pontos contribuem também na construção de diferentes níveis de familiaridade e entendimento sobre a temática da inclusão. Arantes (2019) defende que a aplicação de sequências didáticas contribui na construção de novos saberes e múltiplas interpretações da realidade. Nesse sentido, a tomada de consciência pelos/as alunos/as passa por uma reflexão crítica sobre eles/elas mesmos/as, revendo suas concepções e atitudes – o que de fato aconteceu, pois sinalizaram a todo momento que estavam chocados/as e emocionados/as durante o desenvolvimento das atividades.

A atividade oito foi a elaboração de uma proposta de melhorias na escola para inclusão e acessibilidade de futuros/as alunos/as com deficiência física e visual que poderiam frequentar a escola. Nesse sentido, ela corrobora as atividades 2 e 3, que serviram para que os/as estudantes percebessem como uma pessoa com deficiência visual e física pode se locomover e se comunicar na escola.

Após a análise do ambiente escolar, os/as alunos/as identificaram a carência de rampas adequadas para locomoção de cadeirantes. Atualmente, as únicas rampas disponíveis se localizam no corredor de acesso à biblioteca e no ginásio de esportes – essa, contudo, é íngreme. Além disso, os banheiros não são acessíveis e não há um específico para PCD. O prédio da escola possui um segundo andar, com acesso limitado por uma escadaria grande e larga, não havendo elevador nem rampa e com corrimão em apenas um lado. Outro ponto crítico observado é a ausência de piso tátil para que pessoas com deficiência visual possam se locomover e localizar-se nos diferentes espaços da instituição.

Diante da exposição, percebeu-se que os/as estudantes desenvolveram um papel ativo no levantamento de informações sobre a acessibilidade da escola, evidenciando lacunas. Além disso, com base nos conhecimentos construídos, elaboraram um plano de ação que foi apresentado à equipe diretiva da instituição, munidos/as por uma conversa sobre como foi a vivência na atividade extensionista.

Quadro 3: Síntese do plano de ação elaborado durante a extensão

Planejamento				
Ação	Resultados esperados	Procedimentos	Responsável pela ação	Resultados
Levantamento e diagnóstico de lacunas na acessibilidade.	– Mapeamento das adaptações estruturais da escola voltadas a estudantes com deficiência visual e física; – Com a sondagem sobre a estrutura inclusiva, espera-se destacar pontos positivos e negativos, para que a escola possa perceber a situação evidenciada.	Diálogo e destaque das lacunas, evidenciadas durante as atividades desenvolvidas, para a coordenação.	Estudantes, direção e coordenação da escola.	Faltam rampas e pisos táteis.
Levantamento de metas.	– Que a escola busque mostrar para a gestão municipal a realidade evidenciada; – Melhorar a acessibilidade da escola com rampas, elevadores e piso tátil.	Melhoria da estrutura da escola.	Escola e prefeitura do município.	Foi realizado um diálogo com a equipe diretiva da escola e os dados serão repassados à Secretaria de Educação.
Busca pelo fortalecimento da inclusão na escola.	– Conscientização da comunidade como um todo.	Realizar rodas de conversa com as outras turmas para repassar e construir novos conhecimentos alusivos à inclusão na escola.	Estudantes participantes da atividade extensionista, coordenação e direção.	A escola mencionou que buscará desenvolver mais atividades com a temática da inclusão, da acessibilidade e do respeito às diferenças.

Fonte: acervo do autor e da autora, 2024.

Não se sabe se haverá mudanças por parte da instituição e da administração municipal. Todavia, os/as estudantes demonstraram indignação com a realidade da escola, ressaltando que mesmo sem estudantes com deficiência visual e física, é de suma importância que a instituição disponha de estrutura acessível e possibilite o acesso de futuros/as estudantes PCD.

Por fim, a última roda de conversa demonstrou que os/as estudantes conseguiram internalizar os conceitos mediados, evidenciando uma compreensão genuína da importância da inclusão. A generalização de suas indignações sobre a inacessibilidade da escola para pessoas com deficiência física e visual revela o impacto das atividades realizadas, indicando um amadurecimento na percepção dos direitos e deveres no contexto escolar.

Considerações finais

Para finalizar, observou-se que a sequência didática teve impactos positivos, promovendo entendimento aprofundado sobre inclusão e acessibilidade na escola. Os/As estudantes não apenas internalizaram os conceitos, mas também exercitaram habilidades de empatia e respeito no momento em que se colocaram no lugar de PCDs, passando a refletir criticamente sobre a acessibilidade em sua escola e mostrando indignação perante as barreiras arquitetônicas que dificultam a inclusão. Essa conscientização foi evidente tanto nas interações em sala quanto nas ações e dinâmicas propostas.

Quadro 4: Relação dos resultados esperados com os dados observados após a sequência didática

Resultados Esperados	Impressões após a sequência didática
Aumento da conscientização sobre questões de inclusão e deficiência entre os/as alunos/as.	Percebeu-se que houve uma mudança de pensamento sobre o que é a inclusão; os/as estudantes começaram a refletir e comentar sobre as vezes que sofreram violências e também as praticaram. Alguns/umas estudantes relataram ter presenciado situações de discriminação e exclusão em escolas que já frequentaram, que não fizeram nada a respeito, mas que hoje agiriam de outra forma.
Melhoria do ambiente escolar, com maior aceitação das diferenças e redução de preconceitos.	Houve uma situação em que um colega pediu desculpas a uma colega por um bullying que tinha feito. Os/As estudantes comentaram que o filme Extraordinário fez com que comessem a ter uma nova percepção sobre as diferenças e sobre a relação com alguns/as colegas, pois não gostam de fazer duplas e/ou grupos com quem não têm afinidade.
Promoção de uma cultura de respeito, empatia e apoio mútuo dentro da escola.	No decorrer das aulas do componente curricular percebemos uma melhora na relação entre os/as estudantes; acreditamos que as vivências da atividade extensionista possibilitou que comessem a olhar para o que estavam fazendo uns/umas com os/as outros/as (a realidade da turma era um pouco complicada no quesito 'relações interpessoais').
Capacitação de adolescentes para que se tornem defensores/as ativos/as da inclusão em suas comunidades.	Durante a atividade de observação do espaço da escola e das sugestões de melhorias, os/as estudantes perceberam que na escola não há acessibilidade para estudantes com deficiência visual (piso tátil) e nem rampa possibilitando acesso ao segundo andar da escola; ou seja, ficaram impressionados/as com essa realidade, pois mesmo que a escola não atenda estudantes que façam uso de cadeiras de rodas, não há acessibilidade alguma e não há corrimão nos dois lados da escadaria.

Fonte: elaborado pelo autor e pela autora, 2024.

Diante disso, considera-se que o objetivo da atividade extensionista foi amplamente alcançado, superando expectativas ao fomentar uma mudança perceptível nas atitudes e pensamentos dos/das estudantes. Essa experiência sugere que outros projetos podem ser realizados ou ampliados para diferentes contextos escolares, podendo contribuir para uma cultura de inclusão e empatia desde os primeiros anos de formação na educação básica. Espera-se que tal iniciativa inspire e promova insights para reflexões futuras sobre as práticas educacionais inclusivas e influenciem positivamente a construção de ambientes acessíveis e sensíveis às necessidades específicas das pessoas com deficiências.

Recebido em: 17/12/2024; Aprovado em: 07/06/2025.

Referências

- ABRAMOVAY, Mirian & RUA, Maria das Graças. *Violências nas escolas*. Brasília: Unesco Office, 2003. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133967_por/PDF/133967por.pdf.multi.page=5&zoom=auto,-13,533>. Acesso em: 18 maio 2024.
- ARANTES, Sheila da Silva Ferreira. *Reforço escolar em sociedades civis em prol da alfabetização: interface entre sequências didáticas e ferramentas digitais*. Dissertação (Mestrado em Novas Tecnologias Digitais na Educação) – Centro Universitário Carioca. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://proximal.unicarioca.edu.br/portal/reforco-escolar-em-sociedades-civis-em-prol-da-alfabetizacao-interface-entre-sequencia-didatica-e-tecnologias-digitais/>. Acesso em: 05 mar. 2026.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 18 maio 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2007.
- Cordeiro, A. M. et al. *Revisão sistemática: uma revisão narrativa*. *Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgiões*, v. 34, n. 6, p. 428–431, nov. 2007.
- COSTA, Elizama Francine da & OLIVEIRA, Patrícia Alessandra de. O sofrimento psíquico causado pelo racismo e seu impacto na subjetividade. *Revista Uninga*, [S. l.], v. 1, p. 114–130, 2019. DOI: 10.46311/2318-0579.56.eUJ444. Disponível em: <<https://revista.uninga.br/uninga/article/view/444>>. Acesso em: 18 maio 2024.
- CROCHÍK, José Leon. *Preconceito, exclusão e educação: com a palavra os professores*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.
- MATISKEI, Angelina Carmela Romão Mattar. Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas. *Educar em revista*, Curitiba, PR, n. 23, p. 185–202, 2004.
- PASSOS, Eduardo.; KASTRUP, Virgínia & ESCÓSSIA, Liliana. *Pistas do Método da Cartografia: experiência da pesquisa e do plano comum*. Porto Alegre, RS: Sulina, 2014.

PEREIRA, Marcia Viana Faci & VIZIM, Marli. Inclusão Escolar: Uma Reflexão Necessária. *Revista FundAção*, Santo André, Brasil, v. 1, p. 50–65, 2023. Disponível em: <<https://revistafundacao.fsa.br/ojs/index.php/rfa/article/view/20>>. Acesso em: 28 jun. 2024.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge & SKLIAR, Carlos. (Orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 105-118.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

“Poesia é voar fora da asa”:

Manoel de Barros, inspiração para os poemas das crianças do Ensino Fundamental

“Poetry is flying beyond the wing”:

Manoel de Barros as an inspiration for poems written by Elementary School children

“La poesía está en volar fuera del ala”:

Manoel de Barros, inspiración para los poemas de los/as niños/as de primaria

 **ANA CATHARINA URBANO MARTINS DE SOUSA BAGOLAN***

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal – RN, Brasil.

 **GILVANIA LIMA DE SOUZA MIRANDA****

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal – RN, Brasil.

RESUMO: Considerando o interesse das crianças de uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental por poemas de Manoel de Barros, organizamos em 2021 uma prática pedagógica significativa, de modo que as crianças pudessem conhecer e se apropriar do gênero textual poemas. Com abordagem qualitativa, procuramos, pelo viés da pesquisa descritiva, refletir sobre a prática pedagógica supracitada analisando suas contribuições para a formação de leitores/as literários/as, desenvolvendo sensibilidade estética, autoria, criatividade etc. Assim, lemos, apreciamos e refletimos sobre os poemas de Manoel de Barros, sistematizando conhecimentos sobre suas produções. A culminância do trabalho se deu com um Sarau Poético, no qual as crianças produziram seus próprios poemas explorando novas composições literárias.

Palavras-chave: Poemas. Manoel de Barros. Ensino Fundamental. Prática pedagógica. Infância.

* Pedagoga. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Professora do Núcleo de Educação da Infância – NEI-CAP/UFRN. E-mail: <anacatharina@nei.ufrn.br>.

** Pedagoga. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Professora do Núcleo de Educação da Infância – NEI-CAP/UFRN. E-mail: <gilvania_souza@nei.ufrn.br>.

ABSTRACT: Considering the interest shown by a fourth-grade Elementary School class in the poems by Manoel de Barros, we organized, in 2021, a meaningful pedagogical practice that enabled the children to learn about and appropriate the textual genre of poetry. Adopting a qualitative approach and drawing on descriptive research, the study reflects on this pedagogical practice by analyzing its contributions to the development of literary readers, fostering aesthetic sensitivity, authorship, creativity, among other skills. Throughout the process, we read, appreciated, and reflected on the poems by Manoel de Barros, building knowledge about his literary production. The project culminated in a poetry recital, during which the children produced their own poems, exploring new literary compositions.

Keywords: Poems. Manoel de Barros. Elementary School. Pedagogical Practice. Childhood.

RESUMEN: Teniendo en cuenta el interés de los niños de 4º de primaria por los poemas de Manoel de Barros, en 2021 organizamos una práctica pedagógica significativa para que niños y niñas pudieran conocer y apropiarse del género textual “poemas”. Con un enfoque cualitativo y desde el sesgo de la investigación descriptiva, buscamos reflexionar sobre la citada práctica pedagógica, analizando sus aportaciones a la formación de lectores/as literarios/as, así como a la sensibilidad estética, la autoría, la creatividad, etc. Así, leemos, apreciamos y reflexionamos sobre los poemas de Manoel de Barros, sistematizando el conocimiento de su obra. La culminación de la obra fue una velada poética en la que los/as niños/as crearon sus propios poemas y exploraron nuevas composiciones literarias.

Palabras clave: Poemas. Manoel de Barros. Escuela primaria. Práctica pedagógica. Infancia.

“Gosto de viajar por palavras do que de trem”: embarcando nos poemas de Manoel de Barros

Que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.
(Manoel de Barros, 2006)

O presente relato de experiência discorre sobre o trabalho desenvolvido durante aulas de Língua Portuguesa em turma de 4º ano do Ensino Fundamental formada por 23 crianças com nove e dez anos, num colégio de aplicação de Universidade Federal do Rio Grande do Norte, durante o segundo semestre de 2021. A referida turma investigava sobre o tema de pesquisa Tecnologias e, em paralelo a isso, demonstrou interesse em estudar poemas.

Assim, sabendo da importância do trabalho com diversos gêneros textuais na escola da infância, este relato objetiva refletir sobre a prática pedagógica desenvolvida com os poemas de Manoel de Barros nessa turma de 4º ano do Ensino Fundamental, analisando as contribuições para a formação de leitores/as literários/as e para o desenvolvimento de sensibilidade estética, autoria, criatividade e imaginação das crianças. Dialogamos com autoras como Marly Amarilha (1997), Ivane Souza (2005), Gláucia Souza (2012), Maria Antonieta Cunha (2012) e o autor Djário Araújo (2008), que destacam aspectos relevantes do trabalho com poemas em sala de aula. Através de práticas em Língua Portuguesa enquanto área de conhecimento, as crianças podem se envolver na leitura, na reflexão, no diálogo e na produção de poemas, se apropriando de suas características e compreendendo que esse gênero textual desperta a sensibilidade para a manifestação de palavras, de modo que o/a autor/a possa expressar seus sentimentos, emoções e ideias.

Após o período de férias, as crianças foram recebidas com canções do Projeto Crianças, que apresenta poemas de Manoel de Barros musicalizados pelo cantor e compositor Márcio de Camillo. Esse momento foi envolvente, uma vez que as crianças solicitaram mais músicas e demonstraram interesse em saber quem as cantava. Daí surgiu a oportunidade de explicar quem era o intérprete daquelas canções e em quem ele se inspirava. Manoel de Barros surgiu nesse diálogo como o grande inspirador das canções, e dessas vivências em diante fomos conhecendo o autor mais de perto, a partir da leitura de seus poemas e sua biografia.

Nesse processo de compreensão do gênero textual *poemas*, apresentamos a diferença entre poesia e poema, exploramos diversos poemas de Manoel de Barros, dialogamos com poetas da nossa cidade e organizamos um Sarau Poético com as produções da turma. Destacamos a importância da participação ativa da criança durante todo esse processo, de forma a possibilitar o desenvolvimento das suas potencialidades, estimulando a criatividade, a sensibilidade estética, a brincadeira com as palavras e os aspectos da oralidade, como entonação e ritmo, entre outros.

Nesse intento, apontamos um estudo de natureza qualitativa, que pressupõe a descrição interpretativa por meio da qual se busca a explicitação de possíveis relações, articulando a singularidade do evento com os seus contornos sociais e históricos, conforme aponta Maria Teresa Freitas (2002). Ou seja, a observação, a descrição, a compreensão e o significado são partes importantes desse processo, tendo em vista que são repletos de singularidades dos/das sujeitos/as envolvidos/as e suas relações com o meio.

Adotamos a pesquisa descritiva como procedimento metodológico, visto que no decorrer da pesquisa descrevemos as características de determinado *fenômeno* (poemas de Manoel de Barros), como propõe Antonio Carlos Gil (2008). Dessa forma, conseguimos estabelecer um entrelaçamento com o gênero textual poemas e os objetivos da área de conhecimento de Língua Portuguesa, relacionando a proposta metodológica ao tema de pesquisa (Tecnologias) escolhido pelas crianças da turma.

Para uma melhor organização, nas proposições introdutórias realizamos algumas reflexões sobre as perspectivas teóricas e metodológicas que orientaram a prática pedagógica na turma do 4º ano do Ensino Fundamental. Em seguida, explicamos os diferentes momentos que constituíram a apropriação do gênero textual poemas, desencadeando um Sarau Poético. Por fim, tecemos nossas considerações a respeito desse trabalho tão significativo em nossa prática docente e as referências que nos ampararam na elaboração deste artigo.

“Sou água que corre entre as pedras”: conhecendo as possibilidades poéticas na sala de aula

*Eu imaginava que o mundo visto de uma borboleta seria,
com certeza, um mundo livre aos poemas.*
(Manoel de Barros, 2006)

A pandemia da Covid-19 nos trouxe novas formas de ensinar e aprender. Por conta das medidas de prevenção necessárias ao cenário de cuidados adotado pela sociedade em prol da saúde, a Universidade Federal, ciente das dificuldades a serem enfrentadas nas etapas de retomada das atividades, apresentou um protocolo de biossegurança. Assim, foi necessário adotar o ensino híbrido, que consistiu na combinação de aulas remotas e aulas presenciais, com a divisão de turmas do Colégio de Aplicação em grupos, de forma a colocar em prática as medidas de distanciamento social para prevenção, minimização ou eliminação de riscos no retorno das atividades presenciais da instituição.

Seguindo esse novo formato de aulas, no segundo semestre de 2021, após o período de férias, iniciamos um estudo sobre os poemas de Manoel de Barros. As crianças demonstraram curiosidade em conhecer os poemas do referido poeta, evidenciando envolvimento nas descobertas sobre seu estilo de vida e seu jeito de escrever. Assim, com o intuito de conhecer os poemas como meio de expressão de ideias, sentimentos e observações, corroboramos a ideia de Ivane Souza (2005) sobre a importância de explorar o poema, considerando sua linguagem fortemente entrelaçada com o imaginário e, portanto, proporcionando às crianças uma observação minuciosa do texto, despertando a capacidade de perceber sensibilidade, complexidade e sutileza ao invés de explorar somente a estrutura organizacional do texto e o utilizar como

pretexto para explorar outros conhecimentos relacionados à Língua Portuguesa. Nessa perspectiva, exploramos os textos com o intuito de conhecer os poemas como meio de expressão de ideias, sentimentos e observações.

Segundo Djário Araújo (2008), é válido explorar desde o início do trabalho com poemas a diferenciação entre *poema* e *poesia*, desfazendo o equívoco de tratá-los como a mesma coisa. Apoiado em suas pesquisas, destaca que a poesia é uma manifestação cultural, criativa e expressiva, enquanto o poema “materializa pontos de vista sobre o mundo através da expressão poética” (ARAÚJO, 2008, p. 91), ou seja, o poema se concretiza por meio das palavras, enquanto a poesia está presente em outras formas de expressão como a pintura, a música e mesmo no poema.

Selecionamos então alguns conhecimentos da área de conhecimento Língua Portuguesa para organizar uma sequência didática e dialogar sobre essas curiosidades e interesses da turma, tendo como objetivo ampliar o repertório de comunicação e expressão cultural das crianças; apreciar os poemas de Manoel de Barros, emitindo impressões, sentimentos, emoções e conhecimentos sobre esse gênero; conhecer a importância de Manoel de Barros para a literatura brasileira; vivenciar possibilidades de criação e expressão de acordo com o próprio jeito de escrever poemas; participar do processo de construção do Sarau Poético; valorizar e ampliar as possibilidades estéticas e literárias dos diversos elementos poéticos desse gênero textual. Ancoradas nessas ideias, elencamos os objetivos para os eixos da oralidade, leitura e produção de textos escritos.

Oralidade: resumir com suas palavras os poemas lidos e/ou ouvidos, fazendo uso da expressão oral; discutir acerca dos poemas de Manoel de Barros, com base em julgamentos e em conhecimentos prévios; posicionar-se criticamente a partir da comunicação com interlocutores/as; falar em público, comunicando-se com espontaneidade e desenvoltura, como no Sarau Poético.

Leitura: ler e apreciar subjetivamente um poema, fazendo argumentações e interpretações/opiniões críticas e reflexivas; *identificar* informações relevantes para a compreensão do poema; ler em voz alta, com fluência, segurança, ritmo e entonação; reconhecer a diferença entre poema e poesia a partir da comparação entre eles; reconhecer a função social do texto do poema; identificar as características do gênero textual poema; conhecer, por meio da leitura de biografias, fatos importantes da vida do escritor Manoel de Barros e suas contribuições para a literatura brasileira; conhecer algumas figuras de linguagem, como metáfora e ironia; expressar os sentimentos, impressões, sentidos e ideias construídos/evocados a partir da leitura/escuta de poemas; lançar e verificar hipóteses (previsões) durante o processo de leitura; realizar a leitura virtual e/ou presencial, com procedimentos adequados ao suporte computador e/ou livro de diferentes poemas; reconhecer a variação linguística, como a linguagem formal e informal, presente nos poemas; utilizar o dicionário como um recurso de auxílio à compreensão dos vocábulos dos poemas.

Produção de textos escritos: escrever poemas, considerando os temas propostos, os objetivos e os/as leitores/as a quem se destinam; apropriar-se das características do gênero textual poema.

A partir desses objetivos articulamos o processo de construção de ideias acerca dos poemas de Manoel de Barros, de modo que, apropriando-se desses conhecimentos, as crianças pudessem adentrar no universo literário e criassem, cada uma a seu modo, seus poemas, suas reflexões e seu jeito de enxergar o mundo.

Marly Amarilha afirma a importância da presença do poema na escola “enquanto provedor de estímulo intelectual, formação cognitiva e estética ao aprendiz mirim, consequentemente, como provedor de prazer” (AMARILHA, 1997, p. 26). Através da leitura do texto poético, a criança pode sentir por meio das palavras, se sensibilizar, se emocionar, se expressar, muito mais do que compreender o que o poeta quis expressar, se envolvendo de forma prazerosa ao degustar a leitura poética e plurissignificativa. E foi exatamente assim que aconteceu com as crianças da turma. À medida que iam conhecendo os poemas de Manoel de Barros, elas se envolviam com os neologismos propostos pelo autor, expressavam suas ideias, criavam palavras e aguçavam ainda mais sua imaginação.

“Tudo que não invento é falso”: descobrindo, inventando e produzindo com Manoel de Barros

*O menino aprendeu a usar as palavras
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras
E começou a fazer peraltagens
(Manoel de Barros, 2006)*

Ler poemas nos permite brincar com as palavras, ter sensibilidade estética, formar hábitos de leitura, entre tantas outras possibilidades. Diante disso, conhecer os poemas de Manoel de Barros – que trabalha com as palavras de forma simples, envolvente e cheia de invenções, buscando em seus versos apresentar as “coisas sem importância”, o fascínio pela natureza e a valorização das coisas simples da vida – levou a turma do 4º ano do Ensino Fundamental a se fascinar por seus textos, a enxergar outras características nos poemas, como imaginação, criatividade e neologismos.

Inicialmente realizamos rodas de conversas nas quais as crianças expressaram seus conhecimentos acerca do que seria um poema. Elas demonstraram que já conheciam alguns e tinham uma ideia de como era organizado esse gênero, mas não tinham informações sistematizadas a respeito de como se produz um poema e de outras características que esse gênero textual pudesse ter. É importante compreender o que as crianças já sabem sobre poesias e/ou poemas para, a partir disso, desenvolver um trabalho em sala

de aula. Ao passo que refletíamos sobre os conhecimentos prévios das crianças acerca dos poemas, fomos apresentando diferentes textos de Manoel de Barros e, a partir das mediações dos/das professores/as e suas vivências, as crianças começaram a se questionar se deveriam utilizar o termo poesia ou poema, se existia diferença entre eles ou se poderiam utilizá-los como sinônimos. Para tanto, fizemos um levantamento das ideias das crianças sobre poesia e poema.

Visando compreender essa diferença, recebemos online a professora Edilene Bandeira, que possui graduação em Letras. Nesse encontro as crianças realizaram uma entrevista e obtiveram informações acerca do trabalho que a professora desenvolve com poemas. Ela leu poemas, contou histórias utilizando fantoches, falou de sua trajetória na docência, como escritora e explicou as características do gênero textual poema, respondendo aos questionamentos e esclarecendo algumas dúvidas que surgiram.

Identificamos que a poesia é uma atividade de produção artística relacionada ao belo, ou seja, pode ser uma paisagem, uma pintura, uma foto, uma dança, estando presente em lugares, objetos e pessoas. A poesia pode estar na apreciação de uma pintura, na beleza do mar, em uma estrela brilhando no céu, tudo depende dos olhos de quem vê, uma vez que a mesma cena pode ser enxergada de modos diferentes, sendo algo poético ou não. Já poema é a poesia organizada com palavras, que pode conter versos, estrofes e rimas. Ou seja, o poema é a forma escrita de um texto poético. Com um tom de voz suave, a professora contou e encantou a turma com as suas histórias e os poemas recitados. As crianças se deleitaram com esse momento, compreendendo melhor a diferença entre poesia e poema.

A partir de seus estudos, Araújo (2008) declara que definir o gênero textual poema não é fácil, no entanto, como já mencionamos, ele destaca o quão importante é fazer essa distinção:

o poema se distingue dos textos literários em prosa essencialmente pela disposição do texto na página. Em vez de distribuir em parágrafos, ocupando linhas até o fim, apresenta-se em versos, e cada um deles assume a extensão desejada pelo poeta para imprimir um certo ritmo durante a leitura do texto. Mas não é o aspecto formal dos poemas a sua face mais fascinante, tampouco mais importante para explorá-los nas aulas de língua materna (ARAÚJO, 2008, p. 91).

Em outro momento apresentamos diversas imagens da natureza, de produções artísticas, de brincadeiras infantis e de textos poéticos, por meio de slides, questionando as crianças se o que estava exposto era poesia ou poema. Observando as características de cada elemento apresentado, conversamos sobre sua classificação em poesia ou poema.

Além dos poemas conhecemos mais de perto o poeta Manoel de Barros, e através da exibição de um vídeo biográfico, fomos entendendo aspectos de sua vida pessoal. Através da leitura de sua biografia identificamos o seu amor pela natureza, pelas coisas simples da vida, o seu olhar atento para a infância, compreendendo assim as intenções do autor ao escrever seus poemas.

O contato com a diversidade textual (poema, biografia, entrevista etc.) é, segundo Souza (2005), uma prática importante em turmas dos anos iniciais de escolarização. E se considerarmos uma compreensão mais sistematizada a respeito dos poemas de Manoel de Barros – no sentido de estabelecer uma relação entre autor e texto, de modo a ter mais fundamentos para conhecer e interpretar seus escritos – a referida autora destaca que é importante que o trabalho com poemas seja planejado e que não esteja na sala de aula apenas para ocupar o tempo das crianças. Em suas pesquisas sobre a inserção dos poemas em sala de aula, ela enfatiza que as crianças são mais poéticas no início da vida escolar e que por isso deve-se “preservar em cada aluno um fundo mágico, lúdico, intuitivo e criativo” (SOUZA, 2005, p. 84). Por esse motivo o trabalho com os poemas precisa considerar a essência desse gênero e não ser utilizado para fins de identificação de normas e regras ortográficas.

Ao lermos os poemas de Manoel de Barros com a turma em questão, fizemos uma primeira leitura sem preocupações quanto a estrutura e tópicos utilizados, apenas nos deleitamos com as palavras – e como recomenda Maria Antonieta Cunha (2012), sem nenhuma preocupação de análise no texto, estudando-o para pura fruição. Depois, levados/as pelo poema, devemos sentir os efeitos que proporciona, as emoções afloradas. Assim, em um primeiro momento, fomos nos comprazendo com os escritos de Manoel de Barros e depois refletimos sobre o que quis nos ensinar através de suas palavras. Em seguida, cada criança expôs suas opiniões sobre o que foi lido e apreciado. Conversamos sobre as características dos poemas a partir do que já sabíamos acerca do gênero textual e das especificidades da escrita de Manoel de Barros. É nessa perspectiva que Gláucia de Souza (2012) discorre:

não são utilizados exercícios que promovam uma interpretação única dos poemas ouvidos/lidos, mas discussões e/ou atividades que proporcionem aos alunos o máximo de leituras possíveis dos textos trabalhados. A finalidade desse momento é despertar o imaginário do grupo, suscitar emoções, provocar imagens e diferentes leituras [...] para a compreensão do poema. Em virtude disso, os momentos de discussão não têm compromisso com um direcionamento interpretativo, mas com a livre expressão acerca do que os poemas trabalhados despertam nos participantes e com uma seguida formalização do que foi discutido. A reflexão sobre os poemas pode ocorrer de forma oral ou escrita, por meio da comparação entre os diferentes textos trabalhados (SOUZA, 2012, p. 85).

Durante essas discussões sobre um dos textos de Manoel de Barros, uma criança da turma afirmou que percebia a leveza de ser criança e a seriedade de ser poeta nos escritos do autor pantaneiro. Nesse momento, percebemos que cada criança estava se envolvendo com os poemas apreciados em sala e compreendendo as ideias do poeta de acordo com suas vivências, ideias e contextos.

Para Araújo (2008) é preciso criar um clima propício à expressão artística, na qual o/a aluno/a se sinta convidado/a e estimulado/a em seu contato com os poemas. Assim, organizamos nossas ideias por meio de atividades direcionadas a cada poema explorado, entre eles: *O menino e o rio*, *O menino que carregava água na peneira*, *Se achante*, *Fazer*,

Borboletas, *O fazedor de amanhecer* e *O menino que ganhou o rio*. O trabalho com os poemas não se deu apenas nas informações transmitidas nos versos, mas também na linguagem, nas escolhas de palavras, nas imagens, no ritmo, na estrutura, nas metáforas, na sonoridade. O modo de dizer de Manoel de Barros produziu um efeito estético e ampliou o significado para as crianças.

as atividades de leitura propostas ao aluno, quando este se debruça sobre um texto literário, têm sempre de ser centradas no significado mais amplo do texto, significado que não se confunde com o que o texto diz, mas reside no modo como o texto diz o que diz. Nesse sentido, é necessário que os elementos do texto selecionado como gerador de atividades levem o aluno a observar mais de perto procedimentos realmente relevantes para o significado geral do texto (LAJOLO, 1993, p. 50).

Marisa Lajolo (1993) evidencia que o trabalho com poemas na escola deve ultrapassar a abordagem meramente conteudista do texto. É importante a formação de um leitor e de uma leitora ativo/a e sensível, capaz de perceber a dimensão estética da linguagem. Trata-se de uma perspectiva que valoriza a literatura como experiência estética e como prática de construção de sentidos, e não como simples instrumento de avaliação escolar. Nesse sentido, lemos poemas de forma individual e coletiva; dialogamos sobre o texto escrito, apreciando cada ideia, sentimento ou emoção das crianças a partir do texto poético; buscamos no dicionário as palavras das quais não conhecíamos o significado; exploramos as características do poema de Manoel de Barros, observando a utilização das figuras de linguagem como neologismo, metáfora, ironia, metalinguagem; discutimos sobre o tipo de linguagem utilizada, se culta ou coloquial; observamos a presença de elementos da natureza e da infância; refletimos sobre as palavras que Manoel de Barros escreveu; e, por fim, sistematizamos nossas ideias sobre o que aprendemos em uma atividade de leitura e escrita. Houve o registro gráfico para alguns poemas, como por exemplo, a confecção de uma borboleta, inspirada no poema *Borboletas*, a produção de um tipo de máquina, inspirada no poema *Fazedor de amanhecer*, e uma pintura inspirada no poema *O menino que ganhou o rio*.

À medida que nos apropriamos das características dos poemas de Manoel de Barros, concordamos com Araújo (2008) quando ele afirma que

A singularidade é outra característica do poema, pois o poeta, muitas vezes, enxerga algo especial, no que há de mais cotidiano, de mais comum. E é isso que distingue o olhar poético do olhar comum. [...] É preciso sensibilizar os alunos para apreciar esse olhar poético, de modo que se interessem cada vez mais pelo gênero e o leiam com prazer (ARAÚJO, 2008, p. 92).

Nesse processo ouvimos com atenção as ideias das crianças sobre o que elas entenderam dos poemas e, paralelamente, estimulamos a expressão de seus sentimentos e/ou emoções a partir da leitura dos poemas. Percebemos sua curiosidade em entender o

jogo de palavras de Manoel de Barros quando ele afirma que “o menino carregava água na peneira”, o que proporcionou às crianças uma interpretação acerca do texto.

Amarilha (1997) explicita que na atividade lúdica há o sentimento de competição, que é da natureza humana, assim como no poema, uma vez que o jogo de linguagem se estabelece ao propor um desafio para que leitores e leitoras descubram significados, que no poema, propositadamente, vêm em linguagem obscura, cifrada, enigmática. Percebemos que as crianças estavam ávidas para entender o que Manoel de Barros quis dizer ao escrever seus poemas. Elas se sentiam desafiadas a compreender expressões, como o que poderia ser um “privilegio *insetal* de ser uma borboleta”, um “leso em *trata-gens* com máquinas” ou “um *fazedor* de amanhecer para *usamentos* de poetas”. A partir dessas inquietações, estavam criadas

as condições de jogo em que dois oponentes se confrontam se dá no poema quando poeta e leitor se encontram no texto e o leitor tenta recriar as possíveis significações escondidas nas palavras pelo poeta. A luta pelo sentido produz os efeitos típicos da ação lúdica: tensão, contraste, solução (AMARILHA, 1997, p. 28).

Tivemos também a oportunidade de conhecer Kelson Oliveira – professor e escritor que fez suas pesquisas de doutorado sobre Manoel de Barros – e sua história com o poeta. Em um encontro remoto, ele nos contou sobre a oportunidade que teve de estar com a filha do poeta, Marta Barros. Apaixonado pelo escritor e por suas obras, Kelson Oliveira foi até sua casa e conversou com Marta Barros sobre a trajetória pessoal e poética do poeta.

No mesmo momento, conversamos com Danielle Medeiros, professora do Colégio de Aplicação em questão, outra apaixonada pelos poemas de Manoel de Barros, que nos contou como foi seu encontro com o artista, relatando suas experiências de leitura e de escrita com ele. Foi uma tarde extremamente importante, tendo em vista que as crianças perceberam que uma pessoa tão próxima quanto uma professora de nossa escola aprendeu a escrever poemas a partir do seu envolvimento com essa literatura. Então, nós – crianças e professoras – também poderíamos nos lançar a fazer os nossos poemas, bastava apenas nos entregar à proposta. Após as duas conversas e a apreciação, no decorrer da rotina escolar, dos poemas de Manoel de Barros, passamos a escrever os nossos poemas de forma lúdica, leve e rica.

Considerando que o ato de escrever, segundo Kátia Melo & Alexsandro Silva (2007), é uma “atividade social e cognitiva de natureza bastante complexa, que envolve uma multiplicidade de ações e conhecimentos” (MELO & SILVA, 2007, p. 81), é importante o planejamento das ações, pois é por meio delas que podemos tornar possível o que queremos. Então, após o planejamento das ações para apresentar os poemas, da proposição de reflexões sobre escritos de Manoel de Barros e das conversas com nossos/as convidados/as professores/as e escritores/as, julgamos que já havíamos oferecido as referências e os suportes necessários para propor ao grupo a atividade de criação de poemas.

A intenção não foi a de formar poetas, mas apreciadores/as e leitores/as de poemas. A escrita foi uma consequência dos ricos momentos que vivenciamos em sala de aula presencial e/ou virtualmente. Em suas singularidades, as crianças registraram seus pensamentos, sentimentos e emoções, resultando em um encontro com a imaginação e a brincadeira com as palavras, dando um novo sentido para as coisas e inventando novas composições.

O momento da criação não deve ter caráter de formar “poetas”, mas de proporcionar aos alunos a experimentação do fazer poético. Ao vivenciarem a escrita de poemas, os leitores/ouvintes desse tipo de texto podem compreender, na prática, as possíveis formas de composição poética (SOUZA, 2012, p. 86).

A apreciação dos poemas de Manoel de Barros inspirou as crianças a também observarem cuidadosamente as coisas simples do dia a dia e a produzirem seus próprios textos. Essa escrita tinha o propósito de exercitar a mente, deixando-a fluir com a imaginação, soltando as palavras a partir do que se desejava expressar. Segundo Araújo, “o poema é expressão da subjetividade de quem o escreve. [...] Isso significa que o poeta escolhe certas palavras e não outras para dizer o que pretende, o que pensa, para expressar sua emoção, seus sentimentos” (ARAÚJO, 2008, p. 92).

Nessa perspectiva, Alfredo Bosi (2001) afirma que a poesia é uma forma de conhecimento intuitivo, em que a experiência emocional é o que dá sentido à expressão.

poesia não é discurso verificável, quer histórico, quer científico; que poesia não é dogma nem ensinamento moral; nem, na outra ponta, é “sentimento na sua imediatez”. Nem pura ideia, nem pura emoção, mas expressão de um conhecimento intuitivo cujo sentido é dado pelo pathos que o provocou e o sustém. Nada mais, mas nada menos (BOSI, 2001, p. 9).

Para o autor, a poesia não precisa provar nada, nem ser confirmada por documentos ou experimentos. Pode falar da história ou da natureza, mas sua verdade não é científica, e sim estética. Mesmo quando toca em questões éticas, ela não existe para ensinar uma lição direta ou impor uma verdade moral. A poesia não é simples explosão emocional, mas é uma linguagem estruturada por uma experiência afetiva. Sensibilizar as crianças para a construção do texto poético é apreciar junto com elas a poesia do cotidiano que nos cerca, instigando-as a contemplar o que transforma os nossos olhares, a perceber o intangível que transborda, o que passa por nós sem ser visto, por conta da correria do dia do dia. Logo, incentivamos as crianças a escreverem seus poemas inspiradas em algo que gostassem de fazer, brincar, apreciar e observar – enfim, em elementos da sua vida diária.

Para finalizarmos o nosso estudo sobre poemas, organizamos um Sarau Poético, de acordo com a ideia de Araújo: “os poemas são feitos não só para serem lidos silenciosamente, mas também para serem ouvidos, para serem declamados” (ARAÚJO, 2008 p.

92). Isto é, o trabalho com esse gênero textual permite que possamos explorar habilidades relacionadas à produção da escrita e também da oralidade. Os gêneros textuais orais já vinham sendo enfatizados no momento em que, informalmente, as crianças conversavam e discorriam acerca do que era lido, e formalmente, por meio dos diálogos e entrevistas estabelecidos com professores/as e escritores/as convidados/as. Com a produção dos poemas, criou-se a possibilidade de se fazer a recitação dos textos, isto é, fazer uso da linguagem oral para expressar através das palavras faladas, entonação e gestos todo o sentimento, a imaginação e a sensibilidade que podemos encontrar nos textos poéticos.

Como protagonistas de todo o processo, as crianças criaram o convite, o roteiro do Sarau e produziram seus poemas. Nessa proposta, elas sinalizaram que além de recitarem suas criações, desejavam apresentar o que aprenderam sobre Manoel de Barros e sua obra poética. Assim, organizamos nosso Sarau com a seguinte proposta: 1) Falar sobre a biografia de Manoel de Barros, ressaltando as principais características de sua vida e obra; 2) Explicar um pouco das características dos poemas (neologismo, metáfora, metalinguagem, liberdade de expressão, natureza, infância, imaginação e ‘coisas desimportantes’); 3) Listar os poemas trabalhados e comentar as opiniões da turma e os trabalhos mais específicos com alguns textos; 4) Declamação dos poemas da turma; 5) Encerramento – cantar um poema de Manoel de Barros que foi musicalizado pelo grupo Crianças.

A partir dessa proposta, vários gêneros textuais orais e escritos foram trabalhados durante todo o estudo dos poemas, como também na preparação do Sarau poético, pois na escola, a fala e a escrita “têm papel importante e não competem. Cada uma tem sua arena preferencial, nem sempre fácil de distinguir, pois são atividades discursivas complementares” (MARCUSCHI & DIONÍSIO, 2007, p. 15).

Nesse processo preparativo, as crianças se dividiram em grupos e cada uma ficou responsável pela elaboração de uma das etapas do roteiro; todas participaram fazendo pesquisas e ajudando a construir os textos e materiais necessários para a apresentação das ideias no Sarau. Tanto na apresentação sobre o poeta Manoel de Barros quanto na explicação sobre as características peculiares a seus textos, a exposição oral foi a principal forma de comunicação entre as crianças e seus/suas interlocutores/as (colegas de sala e convidados/as para o Sarau Poético). Para Joaquim Dolz *et al.*, a exposição é uma atividade tradicional na escola e representa “um instrumento privilegiado na transmissão de diversos conteúdos” (DOLZ *et al.*, 2004, p. 184). Nesse sentido, para quem prepara a exposição, além do contato com os diversos conteúdos e a estruturação das ideias obtidas a partir do esquema elaborado para o momento, “do ponto de vista comunicativo, a exposição permite construir e exercer o ‘papel de especialista’, condição indispensável para que a própria ideia de transmitir um conhecimento a um auditório tenha sentido” (DOLZ *et al.*, 2004, p. 184).

Após as apresentações referentes à biografia e obra de Manoel de Barros, as crianças apresentaram seus poemas, os quais foram produzidos individualmente, em dupla ou em grupo, conforme o desejo de cada uma. Elas encararam, então, mais um desafio: o da declamação. Ao apresentarem suas criações, foi preciso lançar mão de recursos não verbais, algo essencial para a produção de sentido do gênero, e impostar a voz com ritmo, assumir uma postura corporal (com ou sem gestos e expressões faciais), de modo a dar vida aos poemas, acolhendo o público (virtual) na atmosfera de seu texto poético.

Olhando o poema sob a perspectiva de Manoel de Barros, as crianças descobriram, inventaram e produziram seus textos, desconcertando as ideias sobre as coisas da vida, inventando suas brincadeiras com as palavras, viajando pelas ideias poéticas e voando “fora da asa”; elas desenvolveram, assim, o exercício poético com uma percepção mais significativa da realidade vivida. Nesse momento, tiveram uma

[excelente oportunidade de formação linguística, humana e social, através de uma atividade lúdica extremamente significativa. Atividade que lhes proporciona alegria, prazer e otimismo no contato com a palavra, pois, afinal, ser leitor também é ter autoconfiança para ser desafiado por qualquer texto (AMARILHA, 1997, p. 36).

Ao aceitarem ser *fazedoras* de poemas, as crianças atuaram na produção e recitação dos textos, além de terem a chance de se sentirem autores e autoras capazes de externar sua subjetividade e imaginação, envolvendo o público com seus pensamentos e invenções.

“Meu quintal é maior do que o mundo”: reflexões acerca do trabalho com os poemas

*Cresci brincando no chão
Entre formigas
Meu quintal é maior
Do que o mundo.
(Manoel de Barros, 2006).*

Ao longo de alguns meses, lemos e conversamos sobre poemas, esses textos escritos com o coração sensível e com a mente livre para expressar ideias com leveza, de forma a encantar leitores e leitoras com brincadeiras com as palavras, beleza e inventividade. Para despertar o nosso *eu-poético* com imaginação, criatividade e espontaneidade, conhecemos Manoel de Barros, um escritor mato-grossense apaixonado pela vida no campo e pela simplicidade, com a qual foi capaz de inventar um mundo de beleza, sinceridade e humor, com ‘palavras do dicionário’ e com as que ele mesmo criou.

Ao chegar a nossa vez de sermos *fazedores* e *fazedoras* de poemas, e de carregarmos água em nossas peneiras para o Sarau, pensamos no que lemos, nos momentos vividos

e no que sonhamos, inventando nossos textos com a emoção que não se mede em fita métrica e com as palavras que podem ser escritas em nuvens de algodão. Não nos preocupamos com rimas nem com estrofes e versos, mas com tudo aquilo que coube em nossos pensamentos. E as palavras, ah! Essas foram mais valiosas do que ouro, mais envolventes do que os ventos de agosto e mais saborosas que brigadeiro de chocolate belga. Assim, brincando com as palavras, combinamos os vocábulos de diferentes maneiras e a magia da linguagem aconteceu. Os poemas contribuíram significativamente para a formação do imaginário, do simbólico e da criatividade, uma vez que as palavras sempre nos dizem mais.

Aprendemos a apreciar os poemas de Manoel de Barros, que em seus escritos tem grande apreço pelas infâncias, pelas crianças e pela natureza, nos mostrando que é possível fazer poema sem rima, sem métrica, apenas transformando o que se gosta em palavras – e até mesmo as inventando, de acordo com imaginação, sentimentos, emoções e ideias. O poeta nos indicou o caminho de liberdade para viver experiências com a arte da palavra. Além disso, nos despertou para a valorização das coisas que muitos/as consideram insignificantes e *desimportantes*, assim como a estimar o simples, o belo e o rico.

Recebido em: 17/06/2024; Aprovado em: 20/02/2026.

Notas

- 1 *Tema de pesquisa* é a metodologia escolhida pela instituição para designar a organização e o planejamento dos conteúdos e do tempo que a situação (objeto de estudo) exige. É um parâmetro básico da dinâmica pedagógica, uma metodologia que considera as experiências de vida e valores socioculturais das crianças, garantindo o acesso a experiências nas quais possam expressar, ampliar e atualizar suas ideias, conhecimentos e sentimentos. Os temas de pesquisa funcionam como articuladores e fios condutores das diversas áreas do conhecimento, contribuindo para que a criança seja movida pelo prazer, através de uma atuação ativa, crítica e criativa.

Referências

AMARILHA, Marly. *Estão mortas as fadas?* Petrópolis: Vozes, 1997.

ARAÚJO, Djário Dias. Muito prazer, o poema. In: MENDONÇA, Márcia (org.). *Diversidade textual: propostas para a sala de aula*. Formação de professores. Recife: MEC/CEEL, 2008.

BARROS, Manoel de. *Memórias inventadas: a segunda Infância*. São Paulo: Planeta, 2006.

BOSI, Alfredo. *Leitura de poesia*. São Paulo: Ática, 2001.

- CUNHA, Maria Antonieta Antunes. Mergulhando nos textos poéticos. In: CUNHA, Leo (org.). *Poesia para crianças: conceitos, tendências e práticas*. Curitiba: Piá, 2012. p. 107-127.
- DOLZ, Joaquim *et al.* A exposição oral. In: SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim (Orgs.). Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa* [online], n. 116, p. 21-39, jul. 2002.
- GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- LAIJOLO, Marisa. *Mundo da leitura para leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio & DIONÍSIO, Angela Paiva. *Fala e Escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- MELO, Kátia Leal Reis de & SILVA, Alexsandro da. Planejando o ensino de produção de textos escritos na escola. In: LEAL, Telma Ferraz & BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi (Org.). *Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- SOUZA, Gláucia de. Procurando pelo poema na sala de aula. In: CUNHA, Leo (Org.). *Poesia para crianças: conceitos, tendências e práticas*. Curitiba: Piá, 2012. p. 81-105.
- SOUZA, Ivane Maria Pedrosa de Souza. Poesia em práticas de alfabetização. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi & ROSA, Ester Calland de Sousa (Orgs.). *Leitura e produção de textos na alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

RETRATOS DA
ESCOLA

► RESENHAS



Entre leis e labirintos: *a precarização do trabalho docente na rede estadual paulista*

BARBOSA, Andreza; VENCO, Selma & JACOMINI, Márcia
Aparecida (Orgs).

**Relações e Condições de Trabalho dos Profissionais da
Educação na Rede Estadual Paulista 1995-2018.** São Paulo:
Alameda, 2022. 267 p.

Resultado de uma ampla investigação coletiva, a obra *Relações e Condições de Trabalho dos Profissionais da Educação na Rede Estadual Paulista 1995-2018* emerge de um projeto de pesquisa coordenado por integrantes da Rede Escola Pública e Universidade – REPU, com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – Fapesp, tornou-se uma coletânea de textos organizada e publicada no ano de 2022. As autoras organizadoras, Andreza Barbosa, Selma Venco e Márcia Aparecida Jacomini partem de um marco analítico que compreende o trabalho no setor público como produto direto das relações político-jurídicas, diferentemente do setor privado, onde predominam convenções coletivas. As diferenciações entre as categorias de trabalhadores/as se expressam em termos de salários, condições de trabalho, posições de poder e de autoridade.

A capa do livro é marcada pela imagem emblemática de uma manifestação de docentes, com centenas de pessoas nas ruas, braços erguidos e cartazes. Esse registro visual sintetiza o caráter coletivo e combativo da categoria, reforçando o tom crítico da obra, que denuncia a precarização das condições de trabalho na educação pública paulista. O enquadramento frontal, que coloca leitores e leitoras no meio da multidão, provoca identificação imediata com as lutas travadas, enquanto a paleta vibrante e o título em destaque transmitem a seriedade e a relevância política do tema abordado.

Dividido em 7 textos, o trabalho reuniu diferentes agentes do campo educacional — docentes da educação básica e superior, diretores/as e supervisores/as escolares, além de estudantes de graduação e pós-graduação — todos/as vinculados/as a instituições públicas e privadas do estado de São Paulo. Essa diversidade de olhares e experiências contribui para a densidade analítica da pesquisa, que se debruça sobre as políticas educacionais implementadas na rede estadual paulista entre 1995 e 2018. A obra em análise apresenta um estudo sobre as relações e condições de trabalho dos/das profissionais da educação na rede estadual paulista, ao longo dos 23 anos da gestão estadual continuada pelo Partido da Social-Democracia Brasileira – PSDB, demonstrando com base documental os impactos das políticas neoliberais na estrutura ocupacional da docência.

O texto da apresentação, *Política educacional, relações e condições de trabalho na rede estadual paulista – 1995 a 2018*, escrito pelas organizadoras, retrata como o estado paulista adotou medidas que flexibilizaram as formas de contratação docente, resultando em processos de precarização, segmentação funcional e desvalorização profissional. Com base em dados obtidos via Sistema de Informação ao Cidadão – SIC e em sítios oficiais da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo – SEE-SP, além de análise documental de legislações federais e estaduais, o texto evidencia o distanciamento entre a legislação vigente e sua efetiva implementação na rede paulista. As autoras apontam que embora haja avanços normativos desde a Constituição de 1988, como o artigo 206 e a Lei nº 11.738/2008, que institui o Piso Salarial Profissional Nacional, os governos estaduais não cumpriram adequadamente tais dispositivos, especialmente no que se refere à valorização salarial e à progressão funcional docente.

A análise da carreira revela uma mudança de paradigma: o estatuto de 1985 previa uma progressão baseada em titulação, enquanto reformas posteriores, como as Leis Complementares 836/1997 e 1.097/2009, instituíram mecanismos meritocráticos – um sistema de pagamento por desempenho intitulado *bônus mérito*. Apesar de criarem mais níveis na carreira, essas medidas dificultaram a ascensão funcional, beneficiando uma minoria. Outro ponto central é a análise das jornadas de trabalho. Embora a legislação federal determine que um terço da jornada seja destinado às atividades extraclasse, a SEE-SP não implementou plenamente essa regra. A Resolução SE nº 8/2012, supostamente de adequação à Lei do Piso, é criticada como manobra administrativa, pois não alterou substancialmente a proporção de tempo destinado ao trabalho pedagógico.

O livro também denuncia os efeitos da precarização: adoecimento docente, aumento do absenteísmo, readaptações funcionais e altas taxas de exoneração. Destaca-se novamente o impacto da política de bonificação por desempenho, iniciada em 2001. O *bônus mérito* é apresentado como mecanismo de incentivo de baixa efetividade, pois não valoriza estruturalmente o salário, mas condiciona uma remuneração extra a resultados em avaliações externas, o que compromete a autonomia docente. Em síntese, a partir do exame das formas de admissão, estrutura da carreira, vencimentos e jornada, revela-se um quadro persistente de desvalorização, incompatível com os princípios constitucionais da educação pública de qualidade.

O segundo texto, *Supervisores de ensino no estado de São Paulo: a nascente da precariedade em cascata*, de Beatriz Garcia Sanches e Selma Venco, destaca que, apesar de esse ser o posto mais elevado da estrutura pedagógica na rede, sua ocupação tem sido frequentemente feita por profissionais designados/as e não concursados/as. Para afirmar que essa prática é concentrada especialmente nas regiões de maior vulnerabilidade social da capital, Grande São Paulo e interior (dados apresentados nas páginas 104, 106, 108, 109, 110 e 111), as autoras revelam uma estratégia de gestão – inspirada no modelo adotado por Margaret Thatcher, de abandono do Estado Burocrático –, que ao privilegiar contratações

temporárias, fragiliza a autonomia e a estabilidade necessárias para a mediação crítica da política educacional. A “precariedade em cascata” tem sua nascente nesse cargo, gerando uma cadeia de instabilidade que chega até o/a professor/a temporário/a na sala de aula.

Ainda no tocante à supervisão, os dados demonstram que a SEE-SP não realizou concursos públicos de forma regular, com grandes intervalos entre certames (1992, 2003, 2008), o que permitiu o alargamento das nomeações provisórias. A análise da jornada de trabalho mostra que, apesar das normativas legais que estabelecem 40 horas semanais em dois turnos, há mecanismos de extensão da carga horária com gratificações condicionadas, reforçando a lógica gerencialista baseada na intensificação do trabalho. Os dados confirmam essa prática, pois em 2003 e 2018, regiões como Diadema (93%), Itaquaquecetuba (90%) e Capivari (100%) mantiveram a maioria dos/das supervisores/as em situação de designação, sem vínculo efetivo. Mesmo em áreas de alta vulnerabilidade como Apiaí ou Itararé, a ausência de supervisores/as concursados/as se manteve próxima a 100% durante longos períodos, demonstrando uma política sistemática de não realização de concursos regulares.

O texto *Diretor de escola na rede estadual paulista: um “coordenador de todas as peças da máquina que dirige”?*, escrito por Selma Venco e Educarado Donizete Giroto e dedicado a diretores e diretoras de escola demonstra como a figura do/da gestor/a escolar foi transformada em agente operacional das diretrizes da Nova Gestão Pública. O/A diretor/a, embora juridicamente descrito/a como articulador/a pedagógico/a, tem sido sobrecarregado/a por funções administrativas, de controle de resultados e mediação de conflitos, tornando-se peça-chave na implementação das metas da SEE-SP.

Dados estatísticos mostram que em diversas regiões da capital e da Grande São Paulo, sobretudo em áreas socialmente vulneráveis, os cargos de direção são ocupados majoritariamente por profissionais não concursados/as. Em 2017, na Diretoria Regional Sul 3 da capital — que abrange bairros como Grajaú e Parelheiros —, 76% dos/das diretores/as estavam em situação de designação. A média dos onze anos analisados para as Diretorias Leste 3 e Leste 2 foram, respectivamente, de 50% e 55% de diretores/as não concursados/as. Já em cidades da Grande São Paulo como Itapevi e Taboão da Serra, os percentuais de diretores/as designados/as alcançaram, em média, 71% e 68% no mesmo período.

A lógica da “precariedade em cascata” reaparece: a ausência de concurso para diretor/a resulta em professores/as efetivos assumindo as funções, e esses/as, por sua vez, sendo substituídos/as por temporários/as. A crítica ao modelo de gestão vigente é reforçada pela constatação de que a SEE-SP, ao mesmo tempo que sobrecarrega diretores/as com inúmeras atribuições, realiza concursos em períodos espaçados e com número de vagas insuficiente. Assim, perpetua-se uma política de contenção de despesas que compromete a qualidade da educação pública.

Em *A Organização dos Funcionários de Escola na Rede Estadual Paulista: Entre a Profissionalização e a Precarização*, Luís Carlos Novaes e Érick Dantas da Gama analisam a organização do quadro de funcionários/as de escola na rede estadual paulista, considerando os processos históricos e legais que tensionam sua profissionalização e, simultaneamente,

os submetem à precarização. Para isso, parte-se da compreensão da designação profissional desse segmento, nomeado ora como *funcionários/as*, ora como *profissionais da educação*. A discussão se ancora em marcos legais e normativos que regulam as condições de trabalho desses/as profissionais e também expressam um discurso político-educacional que oscila entre o reconhecimento simbólico e a desvalorização prática.

Verifica-se que a trajetória de reconhecimento dos/das trabalhadores/as não docentes no Brasil é marcada por avanços legais e descontinuidades políticas. Nesse sentido, a legislação federal emerge como um importante elemento de influência para a produção normativa dos estados da federação, inclusive São Paulo. A Emenda Constitucional nº 53/2006 foi um marco ao alterar o inciso V do artigo 206 da Constituição Federal, substituindo “valorização dos profissionais do ensino” por “valorização dos profissionais da educação escolar”. A inclusão do inciso VIII garantiu o piso salarial para esses/as profissionais, ampliando o escopo de sua valorização. Apesar dos avanços normativos, a exigência de diplomas de nível técnico ou superior como condição para o reconhecimento dos/das trabalhadores/as de apoio como “profissionais da educação” gera tensões. Os autores trazem Pierre Bourdieu para afirmar que o diploma fora do mercado escolar só adquire valor na medida que é legitimado pelo capital econômico e social de seu/sua portador/a. Ou seja, o diploma pode ser uma garantia apenas formal, não necessariamente traduzida em reconhecimento. No caso dos/das funcionários/as de escola, a exigência legal de uma credencial simbólica não condiz com a realidade de muitos/as trabalhadores/as, cuja prática educativa transcende a formação acadêmica.

A adoção de políticas públicas voltadas à formação dos/das trabalhadores/as não docentes, como o Programa Pró-Funcionário, representou uma tentativa concreta de promover sua profissionalização. Contudo, o governo do estado de São Paulo recusou a adesão ao programa, diferentemente de outros estados da federação. Essa postura revela uma lógica de gestão que desvaloriza os quadros de apoio escolar.

O trabalho do Professor Coordenador na rede estadual paulista: a resignificação da função num cenário de reformas educacionais (1995-2018), escrito por Maria José da Silva Fernandes, mostra como a função passou por sucessivas modificações. Alguns cargos foram adaptados às novas exigências administrativas. Contudo, a autora observou uma redução contínua no número de vagas, intensificando a carga de trabalho dos/das servidores/as educacionais. Essas mudanças se inserem em um modelo de “modernização” pautado na lógica da redução de custos, mas que na prática mina direitos trabalhistas e desestrutura carreiras públicas.

Por fim, no texto sobre a *Formação Continuada de Docentes na Rede Pública Paulista: Mapeamento de Programas e Projetos*, de Luciana Cristina Salvatti Coutinho e Sarah Maria de Freitas, entende-se que a formação continuada de professores/as é um dos pilares da política educacional contemporânea. No contexto paulista, essa formação tem sido moldada por reformas educacionais que ganharam força a partir dos anos 1960, com influência de organismos internacionais como a OIT e a UNESCO, e se intensificaram nos

anos 1990, em todo o Brasil, durante a reforma do Estado promovida por Bresser-Pereira no governo FHC. Nesse cenário, a profissionalização docente passou a ser entendida como estratégia para elevar a eficiência do serviço público, vinculando a formação ao desempenho.

Os/As professores tornaram-se, assim, sujeitos/as e objetos dessas reformas: esperava-se que implementassem mudanças, mas ao mesmo tempo eram moldados/as por políticas que reduziam sua autonomia pedagógica. A formação continuada foi estruturada para alinhar práticas docentes ao currículo oficial e às avaliações em larga escala. Na rede paulista, destacam-se iniciativas como a EFAP e parcerias com institutos privados, cujas formações muitas vezes ocorrem fora do horário de trabalho, intensificando a jornada e precarizando subjetivamente o trabalho docente. Esses programas têm como foco o cumprimento de metas, tratando professores/as como agentes executores/as de políticas e não como profissionais autônomos/as.

Embora mais da metade dos/das docentes seja estável, muitos/as vivem a insegurança gerada pela constante cobrança por resultados, sem condições adequadas para atingi-los. A formação, nesse sentido, se torna ferramenta de regulação, mais voltada à padronização que ao desenvolvimento crítico da prática pedagógica. Nesse sentido, o livro é indicado para quem deseja compreender, de forma fundamentada, os processos de precarização estrutural de uma das maiores redes públicas de ensino do país, São Paulo. A partir de uma abordagem que articula análise documental, dados estatísticos e legislação educacional, as autoras apresentam os mecanismos que sustentam a desvalorização e a fragmentação das carreiras dos/das profissionais da educação, destacando a lógica gerencialista que pauta as ações da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo ao longo de mais de duas décadas.

Conclui-se que a obra trata não apenas dos/das professores/as, mas também de supervisores/as, diretores/as, coordenadores/as pedagógicos/as e funcionários/as de apoio, ampliando o foco da discussão sobre as condições de trabalho e evidenciando como as políticas de flexibilização e de responsabilização individual operam de maneira integrada, compondo um projeto coerente de racionalização do serviço público educacional. Com clareza, o livro oferece elementos analíticos para educadores/as, gestores/as, pesquisadores/as e formuladores/as de políticas públicas. Em síntese, se sustenta em dados concretos e análises, provocando reflexões sobre os limites e contradições das reformas educacionais recentes.

Recebido em: 24/06/2025; Aprovado em: 02/08/2025.

 **RENATA RICKEN SIQUEIRA**

Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão – SC, Brasil.

Educação, autonomia e outras formas possíveis de existência no mundo

MOREL, Ana Paula.

Um mundo onde caibam muitos mundos:
educação descolonizadora e Revolução Zapatista.
São Paulo: Autonomia Literária, 2023. 159 p.

Tempos obscuros, de agravamento das desgraças da sociedade capitalista, nos quais a emergência de reflexões sobre a construção de outros mundos e formas de existência por meio de uma educação autônoma servem de força motriz, para não sucumbirmos à pretensa fatalidade do caos imposto pela violência da desigualdade social em nível planetário. Com o intuito de problematizar o papel político da educação como ferramenta para o enfrentamento das contradições intrínsecas da atual conjuntura, trazemos à baila as reflexões empreendidas por Ana Paula Morel (2023), em sua obra *Um mundo onde caibam muitos mundos: educação descolonizadora e Revolução Zapatista*. A autora é antropóloga, educadora popular e professora da Universidade Federal Fluminense. O arcabouço teórico utilizado coaduna uma discussão que congrega elementos de Educação Popular (FREIRE, 2011), Educação Libertária (GALLO, 2007), Autonomia (FREIRE, 2001) e Cosmopolítica (STENGERS, 2007), servindo de base sólida ao unir o campo em sua dimensão prática e o teórico em sua condição reflexiva.

O trabalho se destaca por amalgamar a práxis do fazer educativo concreto, por vezes contraditório, e a robustez teórica e analítica demandada por sua complexidade. A presença do lema zapatista no título do livro, “um mundo onde caibam muitos mundos”, nos compele a refletir sobre o que entendemos por mundo, bem como sobre quem pode existir e usufruir desse mesmo mundo e quais as formas de enfrentar a violência dele decorrente. A obra se organiza a partir da *Apresentação* e posteriormente traz quatro capítulos, a saber: *Autonomia: cuidado próprio de um povo*; *Educação Autônoma: um caminho para o Chanel*; *Espíritos, Deuses e o Mundo*; e *A Terra*.

Iniciando pela *Apresentação* do livro, podemos dizer que a autora proporciona a leitores e leitoras um contato mais próximo com as singularidades do Movimento Zapatista, tendo em vista o fato de ser pouco conhecido no Brasil. O movimento teve início em 1º de janeiro de 1994 e sua característica intrínseca está na própria composição, majoritariamente de indígenas habitantes do estado de Chiapas, sudeste do México. Foi por meio de um levante armado que esses/as indígenas expressaram sua indignação contra a exploração sofrida no trabalho no campo e as péssimas condições

de vida. Tal contexto proporciona a compreensão dessa luta como sendo não apenas pela sobrevivência ou melhores condições de trabalho, mas também como forma de combater o monopólio da terra, usurpadas dos povos historicamente nativos, e as grandes propriedades rurais dominadas por elites exploradoras.

Ana Paula Morel inicia suas reflexões partindo de um elemento notório quando se trata desse movimento, que é sua busca ininterrupta pela construção e o exercício da autonomia. Compete reforçar, conforme apontado pela pesquisadora, que a Autonomia Zapatista, a despeito de quaisquer significados que já possamos ter visto, se torna maior no contexto de luta dos povos indígenas, personificando a radicalização do que compreendem como modo de viver e existir no mundo. Concretamente, esse posicionamento leva o movimento a se afastar totalmente de quaisquer instituições privadas, assim como das instituições estatais. Inserida nessa dinâmica, a Educação Autônoma se materializa como pilar e força motriz da autonomia pleiteada pelo movimento.

À vista disso, nos parece lícito dizer que essa é uma concepção de educação que busca descolonizar o conhecimento, romper com a hierarquizações, valorizar a vida em comunidade, reconhecer o compromisso coletivo com o bem comum, aproximando sujeitos/as e natureza, espírito e terra, e combatendo a violência histórica da colonização, a exploração, a desigualdade do modo de produção capitalista e o Estado burguês. A concepção de Educação Autônoma zapatista tem relações de proximidade com o que concebemos como Educação Popular, inclusive com referências diretas às reflexões empreendidas por Paulo Freire (2011). Todavia, pensar tal experiência sob o ponto de vista de uma manifestação específica de Educação Popular pode incorrer em um equívoco, dadas sua dinâmica e sua singularidade como elementos perenes de debate, disputas, conflitos e reflexões.

O capítulo 1, *Autonomia: cuidado próprio de um povo*, traz a concretude do cotidiano vivido pelos/as zapatistas, marcada pelo enfrentamento e superação de obstáculos, bem como pela violência, inclusive física, vinda do Estado que os/as combate de maneira veemente. Mesmo diante desse contexto inóspito, a autonomia emerge como bem maior dos/das indígenas pertencentes ao movimento. Conforme aponta a autora:

A autonomia não é um princípio abstrato pairando sobre o cotidiano, mas existe, sobretudo, a partir da vida coletiva construída pelos zapatistas, com todas suas dificuldades e potências. Entre pausas e calmas tão presentes entre os mayas, os educadores zapatistas explicam que não se trata de dar receitas, ou fórmulas fechadas, mas lutar pela destruição do capitalismo, com a criação de mundos desde baixo (MOREL, 2023, p. 27).

Em se tratando das representações sobre os territórios zapatistas fora do México, a autora destaca que não é incomum quem pense que existam territórios dominados unicamente pelo movimento, o que, entretanto, é uma imagem que destoa da realidade.

Chiapas é composto de territórios onde a organização social é marcada por comunidades nas quais convivem zapatistas e partidistas, indígenas não pertencentes ao movimento, que participam de programas sociais do governo e de partidos políticos. Tal realidade, apesar de variar de comunidade para comunidade, tem influência direta no movimento. O Estado tenta cooptar seus membros diuturnamente, com políticas assistencialistas; por isso os/as indígenas reforçam que o zapatismo é uma luta construída todos os dias, de maneira coletiva, com a participação do povo. A tentativa do Estado de projetar o desejo por bens materiais é uma dificuldade, uma vez que os/as indígenas zapatistas inseridos/as no movimento vivem uma realidade precária, o que torna a organização vital para a coesão do coletivo.

Ao retomar os primórdios das ações empreendidas por indígenas, Morel demonstra que o movimento passou por transformações, embora não tenha se afastado em nenhum momento da luta pela terra, contra o capitalismo e pela radical busca da autonomia em relação ao Estado, cujo auge foi a formação de municípios autônomos, que passaram a fazer seus próprios registros de nascimento e casamento, entre outras ações. Nesse sentido, a autonomia se torna a força motriz que proporciona outras formas de existência e organização da vida, centralizada na coletividade, no debate amplo e irrestrito em assembleias, sem hierarquias de quem ordena e quem obedece, o que torna as pessoas centrais no poder decisório, em sua relação comunitária. Desde 2003 o movimento recusa manter qualquer relação com o Estado, não vota e se mantém absolutamente afastado do poder instituído – uma ilustração da radicalidade da autonomia concebida pelos/as zapatistas.

O capítulo 2, *Educação Autônoma: um caminho para o Chanel*, é marcado pela riqueza de detalhes quanto às experiências da pesquisadora no dia a dia das escolas zapatistas, participando das formações destinadas aos/as promotores/as da educação, o que para nós seriam os/as educadores/as. O movimento parte de uma noção de educação que ultrapassa a compreensão da escola enquanto única instituição de formação. As escolas autônomas não têm relação com instituições como Secretarias de Educação, portanto, prescindem de diplomas e certificados. São geridas por assembleias, e a participação é irrestrita. Os conteúdos se assentam em três vertentes: a valorização dos saberes locais, os conhecimentos vindos de fora das comunidades e a reflexão sobre sua utilidade, necessidade e o que se deseja com eles.

As práticas educativas estão fundamentadas no que a autora nomeia de “metodologias abertas”, utilizando-se recorrentemente de perguntas para o alcance do que os/as sujeitos/as desejam aprender mediante sua realidade concreta. O objetivo maior é alcançar o *Chanel*, ou a *educação verdadeira*, a experiência existencial de um povo pertencente a um lugar, amalgamando necessidades e interesses do coletivo, diretamente vinculada ao viver cotidiano e à luta pela garantia desse viver. Com base nessas reflexões, Morel aponta as potencialidades de tais experiências educativas para a formação de pessoas comprometidas não apenas consigo, mas com os/as outros/as.

Em *Espíritos, Deuses e o Mundo*, título do capítulo 3, a autora fornece a dimensão da linguagem enquanto base educacional para se pensar sujeito/a, cosmopolítica e território. A complexidade semântica é de difícil tradução, pois a relação do ser com as palavras possui reciprocidade, além da própria polissemia de cada termo. As palavras e os diálogos caminham junto com os conflitos e percorrem o trajeto à medida em que são pensadas as possibilidades de construí-lo. De acordo com a cosmovisão zapatista, ter consciência e engrandecer o *Ch'ulel*, que pode ser traduzido como alma, espírito, dignidade, consciência, seriam formas de aprender a vida, respeitá-la e promover um desenvolvimento contínuo em relação ao mundo. É um esforço para organizar encontros e relações na vida coletiva. Por esta noção de *Ch'ulel* entende-se que o fortalecimento do saber zapatista e de suas comunidades passa pelo respeito à terra, ao território e todos/as que de alguma maneira ali habitam; a autonomia dos povos seria, assim, uma forma de engrandecê-lo.

Ana Maria Morel se aprofunda no léxico zapatista como forma de apresentar a conexão dos povos com a terra. De acordo com a autora, a autonomia zapatista busca vida digna para suas comunidades, um bom viver (*Lekil Kuxlejal*), e para isto é necessário um diálogo constante com as divindades (*Yaj'val*). Deuses e deusas também fazem parte dos elementos que compõem o território, como árvores, montanhas, rios, terra etc., portanto, quem conhece bem a terra consegue dialogar mais facilmente com eles e elas. *Yaj'val Balamil* traduz-se como a pessoa que se apoderou da terra em nome da propriedade privada e da exploração, prática que é combatida pelos/as zapatistas, que acreditam que os/as *Yaj'val* pertencem à terra, enquanto a terra pertence aos/as zapatistas. É uma relação de vínculo e reciprocidade, não podendo ser uma relação de posse e exploração.

Dessa forma, a terra é também o lugar de deuses e deusas, é a origem de um mundo perfeito e o início da vida na terra (*Slikem Balumil Kuxlejal*). Dentro dessa noção, os/as zapatistas creem que a vida é um processo de temporalidade cíclica, e essa temporalidade vem sendo alterada por elementos que irritam deuses e deusas, como a destruição promovida por agentes do capitalismo e pela colonização. Portanto, o fim do mundo (*Slaje'm Balumil*) seria apenas um processo que se repete de tempos em tempos, e que nós já o estamos vivenciando, neste momento. Na cosmovisão zapatista, tudo que existe tem sua função (*Aiel*), e a autonomia é a prática da liberdade enquanto coletivo, promovendo um reconhecimento da grandeza do/da outro/a (*Ichbail Tamuk*). Essa ideia traz a noção de que as relações não são construídas de forma unilateral, pois tudo tem seu lugar e sua função no mundo. O capítulo finaliza bifurcando a semântica do termo *Kuxlejal* em duas possíveis traduções, que são *vida e resistência*, ou seja, a força vital do engrandecimento do *Ch'ulel*.

No capítulo 4, *A Terra*, Morel traz uma explanação mais aprofundada sobre a conexão dos/das zapatistas com a terra e explica por que os processos de *reposicionamento*

(ocupação de terras, retomada de terras) são práticas importantes na cosmopolítica indígena. Povo e terra dividem a mesma palavra na linguagem zapatista, *Lum*, e essa definição torna impossível dissociar o ser do território que habita, *Yajal Lum* (povo de um lugar), pois a terra é o que traz autonomia, respiro, liberdade e tempo próprio, alheio ao capitalismo. Retomar a terra, portanto, seria uma forma de recuperar o contato com deuses e deusas, fator essencial de luta e de sobrevivência. *A'mtel* (trabalho verdadeiro) seria a atividade dos/das zapatistas no território, que dependem da terra para sobrevivência, e *Bats'i kuslejal* (vida verdadeira) seria a vida coletiva como forma de ampliação das potencialidades. Os empreendimentos governamentais nos territórios das comunidades são prejudiciais, pois privatizam terrenos sagrados e fazem com que os/as indígenas fiquem dependentes de produtos industrializados, por exemplo. Perdem o contato com a terra, com a semeadura e a colheita, impossibilitando o diálogo com deuses e deusas.

Verdade, para os/as zapatistas, diz respeito à experiência de um povo em um lugar que é intrínseco dessa relação, que pertence e é apropriado por ele. É um vínculo recíproco que não passa pela posse, mas por estarem compartilhando a vida naquele momento. Possuir a terra nos moldes legais praticados pelo Estado nega a existência indígena, sua cosmopolítica, sua forma de dialogar com o sagrado e sua relação de pertencimento ao território. Aprender a dialogar e negociar com os diferentes seres do mundo, base para a educação autônoma e libertária promovida pelos/as zapatistas, desenvolve a grande rede de relações que é a vida na terra. Aprender sobre a terra e sobre um povo são elementos indissociáveis para uma proposta educativa autônoma nas comunidades zapatistas.

No horizonte, não como dádiva e sim como conquista, desponta a possibilidade de uma sociedade mais humanizada, onde as pessoas se importem com a sua realidade, mas também a realidade de outros/as, uma sociedade menos consumista e mais comunitária, menos desigual e mais horizontal, menos violenta e mais colaborativa, menos destruidora do planeta e mais espiritualizada, em que as pessoas sejam capazes de pensar criticamente suas ações com base em preceitos de uma vida ética e em relação direta com seu lugar, seu mundo. Como diz o poeta Emicida (2017) em sua música *Oásis*, “esquecer notícias difíceis, bombas, mísseis, faixa de Gaza, simples crer que ainda vou ouvir ‘cê’ dizer... ‘mi casa, su casa’, tipo um oásis”. Nada mais radical, libertário e autônomo que almejar o mundo como um oásis para todos e todas.

Recebido em: 22/04/2025; Aprovado em: 28/05/2025

Referências

EMICIDA. *Oásis*. Single. São Paulo: Laboratório Fantasma Produções, 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GALLO, Silvio. *Pedagogia Libertária: anarquistas, anarquismos e educação*. São Paulo: Imaginário, 2007.

STENGERS, Isabelle. *Politique du savoir, politique des faits*. Multitudes Web. 2007.

 **FRANCISCO ANDRÉ SILVA MARTINS**

Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte – MG, Brasil.

 **ADRIANO OLIVEIRA BANDEIRA DE MELO**

Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte – MG, Brasil.

RETRATOS DA
ESCOLA

► DOCUMENTO



Educação e igualdade racial: uma pauta permanente da CNTE

Esta edição da revista *Esforce* aborda temática de grande importância para a sociedade, a educação e seus profissionais, pois mantém através da educação a pauta estratégica de superação do racismo estrutural presente em nossa sociedade.

Temos uma população majoritariamente negra e parda, autodeclarada, e com mulheres negras que mais sofrem os efeitos da discriminação racial, com forte impacto nas relações sociais, de trabalho e na renda. No Brasil, ainda hoje, as pessoas pretas mantêm menor nível de escolaridade e recebem remunerações abaixo das pessoas brancas. Também ocupam menos cargos-chaves em empresas e no setor público, estão em menor número nas representações eletivas, tanto parlamentar como nos executivos das três esferas, e detêm menos presença e protagonismo nas carreiras jurídicas e no Ministério Público.

Entre os/as docentes da educação básica, de acordo com o Censo Escolar 2025, a composição racial dos quadros é a seguinte: 1.012.277 de brancos, 780.516 de pardos, 147.348 de negros, 23.302 de indígenas e 19.742 de amarelos. Ou seja: negros (não pardos) seguem em ampla minoria.

Em 1997, com o objetivo de atuar mais incisivamente na luta antirracista, a CNTE criou o Coletivo Antirracismo de Trabalhadores em Educação “Dalvani Lellis”, em homenagem a uma educadora funcionária de escola falecida no ano anterior junto com seu marido em acidente automobilístico. A companheira Dalvani foi uma incansável lutadora contra o racismo e em defesa da promoção dos direitos da população negra. Ainda hoje, o coletivo antirracista é uma referência para os trabalhos da CNTE e de suas afiliadas, e mantém atividades permanentes com órgãos governamentais e entidades da sociedade civil.

Uma das pautas originárias do Coletivo Antirracismo da CNTE foi a instituição da cultura afrobrasileira nos currículos escolares, a fim de que, ao reconhecermos a enorme contribuição histórico-cultural do povo negro na formação de nossa sociedade, pudéssemos avançar na superação do racismo e na igualdade racial no país.

O combate institucional ao racismo é algo relativamente recente no Brasil e veio acompanhado de algumas ações afirmativas reparatórias, em especial das leis de cotas no serviço público e nas universidades. Outra iniciativa importante ocorreu em 2003, com a aprovação da Lei nº 10.639, que incluiu o art. 26-A na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, tornando obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. A CNTE teve forte participação na aprovação dessa importante Lei, junto com outros movimentos sociais.

Em 2008, a Lei nº 10.639 foi sucedida pela Lei nº 11.645, que incluiu a História e a Cultura dos Povos Originários no currículo das escolas de nível básico, junto com a formação política e cultural do povo negro. Como dito, incluir o estudo da história e cultura negra e indígena nos currículos, assim como do processo de envelhecimento, de gênero, sexualidade, entre outros temas relacionados a segmentos historicamente discriminados e ainda perseguidos e vítimas de violências e mortes brutais, segue sendo uma estratégia potente e necessária para superar os preconceitos e estabelecer o respeito às diversidades pessoais e à pluralidade de nossa gente.

Neste sentido, a edição “Afrorreferenciar a educação: negros currículos, negras didáticas, negros cotidianos”, de uma revista que expressa a concepção pedagógica da CNTE – entidade nacional que reúne 65 sindicatos estaduais, municipais e do Distrito Federal, compreendendo mais de 1,2 milhão de trabalhadores/as em educação, entre professores/as, pedagogos/as e funcionários de escola –, é mais uma contribuição importante para o processo de implementação efetiva da Lei nº 11.645/2008 nos sistemas de ensino do país. Sabemos que muitos ainda não aplicam efetivamente a legislação, e essa realidade precisa mudar!

De maneira direta, a revista nos convida a reconhecer, a valorizar os saberes, a história e as práticas negras como eixos estruturantes dos currículos escolares, das metodologias de ensino e das vivências cotidianas, rompendo com lógica eurocêntrica e promovendo uma formação mais plural, crítica e inclusiva. O Brasil é diverso e o povo negro integra fortemente nossa cultura. Trazer essas visões e concepções para a aprendizagem e com métodos didáticos próprios da cultura negra segue sendo um desafio para o sistema educacional brasileiro.

Parabéns à revista *Esforce* e em especial aos/as educadores/as negros/as das escolas públicas do Brasil, que com essa publicação ganham mais reconhecimento e protagonismo para atuarem contra o preconceito racial e todas as formas de discriminações.

Diretoria Executiva da CNTE

RETRATOS DA
ESCOLA

► DIRETRIZES PARA
AUTORES/AS



CONDIÇÕES PARA SUBMISSÃO

Retratos da Escola (publicação quadrimestral da Escola de Formação da CNTE-Esforce), é uma revista que se propõe como espaço ao exame da educação básica e do protagonismo da ação pedagógica, no âmbito da construção da profissionalização dos trabalhadores e trabalhadoras da educação, divulgando e disseminando o conhecimento produzido e estimulando inovações.

A revista publica apenas manuscritos originais. Nossa expectativa é receber textos que não tenham semelhança substancial com outros já publicados pelo/a proponente, seja em formato impresso, seja em formato eletrônico. É importante, também, que o artigo não seja submetido a nenhum outro processo editorial concomitantemente. No caso de dissertações e teses não publicadas, espera-se um trabalho de reescritura para que o texto não seja considerado como autoplágio.

Nosso projeto editorial contempla a publicação de manuscritos elaborados por autores/as convidados/as (dossiês, seções temáticas, ensaios críticos e entrevistas), bem como textos recebidos em regime de fluxo contínuo (relatos de experiência, resenhas e artigos). Os dossiês são resultado tanto de esforços de colaboradores internos – o Comitê Editorial da revista –, quanto externos – neste caso, resultante de propostas apresentadas e aprovadas por este mesmo comitê. Os artigos que compõem tais dossiês são assinados por autores e autoras de excelência, referências na área. Mesmo assim, como os artigos recebidos pelo fluxo contínuo, cada original é encaminhado a pelo menos dois pareceristas anônimos. A Editoria Chefe e o Conselho Editorial decidirão sobre a adequação de cada texto submetido e sobre o início ou não do seu processo editorial, além do aceite final.

Espera-se que os/as autores/as possuam o título de mestre/a. São bem-vindos também os trabalhos cujos autores e autoras atuam nos diferentes sistemas de ensino da Federação, nas organizações sindicais dos trabalhadores e trabalhadoras da educação e/ou que se mostrem ativos no campo das políticas educacionais. Cada texto não deve possuir mais do que quatro autores/as.

Categorias de artigos:

A Retratos da Escola está aberta ao recebimento de artigos acadêmicos vinculados à análise das políticas educacionais (sobretudo referentes à educação básica), relatos de experiências (de práticas pedagógicas, formação e valorização dos/as profissionais da educação), e resenhas (de obras significativas ao campo da Educação e Ensino). Os textos podem ser submetidos e publicados em português, espanhol e inglês.

Processo de avaliação:

Os originais devem ocultar o nome do ou da proponente e da instituição de origem, e pede-se a exclusão de quaisquer indícios dessas informações, assim como agradecimentos pessoais e autorreferências. Caso o artigo seja aceito, o autor ou a autora terá oportunidade de incluir essas informações.

As submissões serão apreciadas pelo Comitê Editorial previamente. Se aprovados, os textos serão encaminhados à avaliação por pareceristas (no mínimo dois) vinculados à temática relativa ao texto enviado. Será adotado o sistema duplo-cego (blind review), onde os nomes dos/as pareceristas permanecerão em sigilo, omitindo-se também, perante estes/as, os nomes dos/as autores/as. Os/as pareceristas poderão recomendar a aceitação ou negação do artigo, ou poderão sugerir reformulações, que deverão ser atendidas pelo autor ou autora. Em caso de artigo reformulado, ele retornará ao/à parecerista para avaliação final.

Os quesitos que orientam a avaliação dos artigos são: originalidade, relevância, atualidade e pertinência do tema; consistência teórica e revisão de literatura; procedimentos metodológicos e consistência da argumentação; estruturação, aspectos formais e redação.

Atenção:

1. Todos os textos devem ser enviados pelo nosso sistema de submissão online: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/user>
2. Os manuscritos devem reproduzir o padrão de formatação sugerido pelos templates de artigo e resenha disponíveis aqui e aqui;
3. Todos os metadados solicitados pelo sistema, para todas as modalidades de submissão, devem ser adequadamente preenchidos, sob pena de o texto não ser considerado.
4. Na submissão do manuscrito, os autores e autoras devem informar seu identificador ORCID (Open Researcher and Contributor ID).
5. Deverá ser observado o prazo de um ano entre as submissões, quer o manuscrito anterior tenha sido aceito ou rejeitado.
6. Além do texto, deve ser carregado no sistema, como documento suplementar e não junto ao texto, uma carta de identificação, contendo os seguintes dados:

- a. título e subtítulo do artigo;
- b. nome(s) do/a(s) autor/a(es/as);
- c. endereço, telefone e e-mail para contato;
- d. titulação e vínculo institucional;
- e. uma declaração atestando a originalidade do texto e a sua não vinculação a outro processo avaliativo/editorial.

APRESENTAÇÃO FORMAL DOS MANUSCRITOS

Resenhas

1. As resenhas devem apresentar obras (livros) cuja primeira edição em português tenha sido publicada nos últimos três anos, ou em língua estrangeira, nos últimos cinco anos, na área da Educação ou Ensino. Resenhas de obras de outras áreas serão aceitas desde que demonstrem importante diálogo interdisciplinar.
2. Extrapolando os limites de um simples resumo, a resenha deve proporcionar uma análise crítica da obra, seus impactos à área e sua inserção nos debates sobre o tema tratado, além do público ao qual se destina.
3. Os autores e autoras devem atentar às seguintes regras:
 - a. as resenhas devem ter até 15.000 caracteres (já considerando os espaços);
 - b. possuir título próprio em português e diferente da obra resenhada (caso sejam divididos em título e subtítulo o título deve conter até 47 caracteres e o subtítulo até 100 caracteres, caso não possua divisão o máximo deve ser 140 caracteres; em todos os casos o número de caracteres deve já considerar os espaços);
 - c. apresentar dados editoriais, formação do autor ou autora e sua relação com a obra resenhada, objetivos e metodologia, principais argumentos e conclusões;
 - d. caso sejam feitas citações, essas devem referenciar a página exata;
 - e. não deve haver relação de orientação estabelecida entre resenhista e resenhado/a.

Artigos e relatos de experiência

1. Não deve haver nenhum tipo de identificação autoral no corpo do texto.
2. Os textos deverão ser redigidos na ortografia oficial e digitados no processador de textos Word for Windows, estando em formato (.doc ou .docx).

3. No caso de artigos e relatos de experiência, os textos (incluindo título, resumos, palavras-chaves, notas e bibliografias) deverão ter entre 35.000 e 55.000 caracteres, incluindo espaços.
4. Cada manuscrito deve apresentar título, resumo, e de três a cinco palavras-chave no idioma em que foi escrito.
5. O resumo deve ter entre 150 e 200 palavras, e explicitar em um parágrafo, com objetividade: tema, marcos cronológicos e/ou espaciais, fontes, argumento principal do artigo e conclusões.
6. No preparo do original, deverá ser observada a seguinte ordem de estrutura:
 - a. título e subtítulo do artigo (caso sejam divididos em título e subtítulo, o título deve conter até 47 caracteres e o subtítulo até 100 caracteres, caso não possua divisão o máximo deve ser de 140 caracteres; em todos os casos o número de caracteres deve já considerar os espaços);
 - b. resumos e palavras-chave;
 - c. introdução e demais seções;
 - d. considerações finais;
 - e. referências.
7. As imagens (tabelas, quadros, figuras, ilustrações, gráficos e desenhos) devem ser submetidas em arquivos separados do texto, como documentos suplementares, em alta resolução, formato JPEG, cor RGB. Tabelas e quadros devem vir em Word, e gráficos e planilhas em Excel, com indicação de títulos e fontes. Todas as imagens devem ser numeradas e legendadas, com indicação da fonte e acesso na legenda. Os e as proponentes devem apresentar permissão para uso de cada uma das imagens, ou indicar se gozam da condição de Domínio Público.
8. Traduções devem ser apresentadas no idioma do artigo no texto, e com o original no rodapé, precedido do/a autor/a da tradução (por ex.: “Tradução livre do autor:”).
9. Os seguintes itens devem ainda ser observados:
 - a. aspas duplas devem ser usadas apenas para citações com até três linhas, que devem figurar sem itálico;
 - b. aspas simples para palavras com emprego não convencional e para indicar citação no interior de citação de até três linhas;
 - c. as citações com mais de três linhas devem ser destacadas com recuo de 3,25 centímetros da margem esquerda, com fonte do tipo Times New Roman, tamanho 10 e sem aspas;

- d. *itálico* para palavras estrangeiras, neologismos e títulos completos de obras e publicações. O recurso do **negrito** não deve ser empregado como destaque, sendo seu uso restrito ao título do texto e subtítulos de seção;
 - e. as notas devem ser apenas explicativas e devem estar numeradas com algarismos arábicos no rodapé;
 - f. as referências bibliográficas devem ser feitas no corpo do texto em estilo AUTOR/A, data, página. Exemplo: (SILVA, 2007, p. 89);
 - g. as fontes das quais foram extraídas as citações devem ser indicadas no corpo do texto imediatamente após a citação.
 - h. entrevistas, informações verbais e dados arquivísticos devem ser citados em nota de rodapé e não incluídos nas referências. Solicita-se a não utilização de *Ibid* e *op. cit.*, mas a indicação completa da fonte sempre que for referenciada. No caso de fontes da pesquisa, deve-se informar o acervo ou a instituição em que se encontram os documentos analisados. As referências de informações verbais devem seguir o seguinte modelo: Fala de (inserir nome do/a autor/a), (nome do evento onde ocorreu a fala), (local), (data da fala). Exemplo: Fala do professor Sérgio Odilon Nadalin, professor na rede pública de ensino de Minas Gerais, Belo Horizonte, 05 mai. 1999.
 - i. as siglas devem suceder das denominações que abreviam, sendo destas separadas por travessão e não em parênteses. Ex: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd;
 - j. na primeira menção feita os/as autores/as, no corpo do texto, deve-se informar nome completo. Ex: "segundo, Leda Scheibe (2020)". E não: Ex: "segundo Scheibe (2020)";
 - k. pede-se aos/as autores/as que flexionem o gênero, evitando o masculino generalizante.
10. As referências bibliográficas efetivamente citadas no corpo do texto devem ser listadas em ordem alfabética, no final do artigo, relato de experiência ou resenha.
- a. na lista final de referências bibliográficas, o prenome das autoras e dos autores deve constar em todas as referências, e não apenas ser indicada a letra inicial;
 - b. até três autores/as, todos poderão ser citados - ver modelo de citação abaixo.
 - c. nas referências com mais de três autores/as, citar somente o primeiro, seguido da expressão *et al.*
 - d. a exatidão das referências constantes na listagem e a correta citação de seus dados no texto são de responsabilidade dos autores e autoras dos trabalhos. A não observação das normas de referências e notas acarretará em devolução do artigo aos/as autores/as para seu ajuste, o que poderá resultar em atraso em sua publicação.

Segue abaixo padrão especificado a ser seguido:

Livro (um autor)

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

Citações no corpo do texto: (FRIGOTO, 2006, p. 10).

Livro (dois autores)

CASTILLO-MARTÍN, Márcia & OLIVEIRA, Suely de (Org.). Marcadas a ferro: violência contra a mulher. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2005.

Citações no corpo do texto: (CASTILLO-MARTÍN & OLIVEIRA, 2005, p. 28).

Livro (três autores)

OLIVEIRA, Dalila A.; PEREIRA JR, Edmilson. A. & CLEMENTINO, Ana Maria. Trabajo docente en tiempos de Pandemia. Belo Horizonte: GESTRADO/UFGM, 2021.

Citações no corpo do texto: (OLIVEIRA, PEREIRA & CLEMENTINO, 2021, p. 30).

Livro (acima de três autores)

KOSELLECK, Reinhart et al. O conceito de História. São Paulo: Autêntica, 2013.

Citações no corpo do texto: (KOSELLECK et al, 2013, p. 97).

Capítulo de livro

MALDANER, Otavio Aloísio. Princípios e práticas de formação de professores para a educação básica. In: SOUZA, João Valdir Alves de (Org.). Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 211-233.

Citações no corpo do texto: (MALDANER, 2007, p. 227).

Dissertações e teses

FERREIRA JR., Amarílio. Sindicalismo e proletarização: a saga dos professores brasileiros. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Letras, e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

Citações no corpo do texto: (FERREIRA JR., 1998, p. 227).

Artigo de periódico científico

COÊLHO, Ildeu Moreira. A gênese da docência universitária. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 14, n. 26, p. 5-24, jan./jun. 2008.

Citações no corpo do texto: (COÊLHO, 2008, p. 19).

Artigo de Jornal (assinado)

OTTA, Lu Aiko. Parcela do tesouro nos empréstimos do BNDS cresce 566% em oito anos. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 1 agosto de 2010. *Economia & Negócios*, p. B1.

Citação no corpo do texto: (OTTA, 2010, p. B1).

SCHWARTSMAN, Hélio. A vitória do Iluminismo. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 18 mar. 2018. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/colunas/helioschwartzman/2018/03/a-vitoria-doiluminismo.shtml>>. Acesso em: 29 abr. 2020.

Citação no corpo do texto: (SCHWARTSMAN, 2018).

Artigo de jornal e/ou matéria de revista (não assinado)

EXPANSÃO dos canaviais é acompanhada por exploração de trabalho. *Brasil de Fato*, São Paulo, 13 de nov. 2008. p. 5.

Citação no corpo do texto: (EXPANSÃO, 2008, p. 5).

Anais de eventos

NAPOLITANO, Marcos. Engenheiros das almas ou vendedores de utopia? A inserção do artista intelectual engajado no Brasil dos anos 1970. In: SEMINÁRIO 1964/2004 – 40 ANOS DO GOLPE MILITAR, 2004, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: FAPERJ/7 Letras, 2004. p. 309-321.

Citações no corpo do texto: (NAPOLITANO, 2004, p. 315)

Leis e publicações oficiais

BRASIL. Ministério da Educação. Lei N. 9.394/1996. LDB: leis de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 1996.

Citações no corpo do texto: (BRASIL, 1996, p. 12).

Entrevistas

BOURDIEU, Pierre. Le droit à la parole. Entrevistador: Pierre Viansson-Ponté. Le Monde, Paris, Les grilles du temps, 11 oct. 1977, p. 1-2.

Citações no corpo do texto: (BOURDIEU, 1977, p. 1).

Verbetes

DIDEROT. Autoridade política. In: DIDEROT, Denis; D’ALEMBERT, Jean Le Rond. Enciclopédia, ou Dicionário razoado das ciências, das artes e dos ofícios. São Paulo: Editora Unesp, 2015. p. 37-44.

Citações no corpo do texto: (DIDEROT, 2015, p. 44).

Dicionários

DICTIONNAIRE de l'Académie Française. Paris: Les Libraires Associés, 1762. 4 ed.

Citações no corpo do texto: (DICTIONNAIRE, 1762).

Documentos encontrados na internet

HARRIOT, Thomas. Moon Drawings. In: The Galileo Project. Disponível em: < http://galileo.rice.edu/sci/harriot_moon.html >. Acesso em: 27 abr. 2020.

Citações no corpo do texto: (HARRIOT, 2020, s/p.).

CERVANTES, Miguel de. Les Advantures du fameux Chevalier Dom Quixot de la Manche et de Sancho Pansa son escuyer. Paris: Boissevin, 1650. Disponível em: < <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b52507162h> >. Acesso em: 27 abr. 2020.

Citação no corpo do texto: (CERVANTES, 1650).

Ressalta-se ainda que:

- a. autorreferências devem ser empregadas com parcimônia;
- b. os números de páginas devem sempre ser citados por completo (p. 455-457, e não 455-57, 455-7);
- c. são permitidas as expressões S.l. (sine loco, sem local indicado de publicação) e s.n. (sine nomine, sem indicação de editor), mas a data deve ser indicada, mesmo que de forma aproximada – [16--], [162-];
- d. obras em vias de publicação devem conter a indicação no prelo entre parênteses;
- e. deve-se indicar o ano de publicação da edição utilizada, não da edição original.

Casos não explicitados acima devem ser apresentados de acordo com a ABNT.
m a ABNT.

Política de Privacidade

Os nomes e endereços informados nesta revista serão usados exclusivamente para os serviços prestados por esta publicação, não sendo disponibilizados para outras finalidades ou a terceiros.

Projeto Gráfico

Esta publicação foi elaborada em 19,5 x 26 cm, com mancha gráfica de 13 x 20,5 cm, fonte Palatino Linotype Regular 11pt., papel off set LD 75g, P&B, impressão offset, acabamento dobrado, encadernação colado quente.

Edição Impressa

Tiragem: 3.000 exemplares.
Gráfica e Editora Positiva Ltda.
Abril de 2026.

ESCOLA PÚBLICA
LAICA PLURAL
GRATUITA
SEM VIOLÊNCIA

EU ACREDITO E VOU À LUTA

DESMILITARIZADA
DEMOCRÁTICA
DE QUALIDADE SOCIAL
COM PROFISSIONAIS
VALORIZADOS/AS

INTEGRAL E PARA TODOS/AS



RETRATOS DA ESCOLA

EDITORIAL

Aforreferenciamento, o Novo PNE e as perspectivas para a Escola Pública
Leda Scheibe

DOSSIÊ

Aforreferenciar a Educação: negros currículos, negras didáticas, negros cotidianos

Patricia Baroni, Iris Verena Oliveira e Allan Carvalho Rodrigues

De(s)coloniz-AfricAr-te: quando África entra na aula de Arte

Eduardo Junio Santos Moura, Isabella Santos Ramos e André Luiz Ferreira de Oliveira

Relações étnico-raciais na educação: olhares sobre a formação continuada e a prática docente

Patrícia Modesto Matos e Dalila Xavier de França

Educação Linguística, Gênero e Africanidade: desaquendendo a Aurélia com a sociolinguística educacional

André Luiz Souza-Silva e Luciana Dornelles Ramos

Corpo negro como rasura ontológica: trajetórias racializadas na gramática colonial

Luís Thiago Freire Dantas e Ellen Miranda de Oliveira

Literatura negro-brasileira e a BNCC: o currículo como território de disputa racializada

Rafael Ferreira de Souza Honorato, Luís Paulo Cruz Borges e Gabriel César de Araújo

Imagens que 'falam': relações étnico-raciais e suas representações em livros didáticos de Ciências da Natureza

Kewin Leonardo Santana Costa e Livia de Rezende Cardoso

Resgatando Saberes Aforreferenciados: perfuração e circularidade no currículo de matemática nos anos iniciais

Bárbara da Silva Santos Corrêa e Sabrina Moura Kiffer de Almeida

As relações raciais na experiência docente: implicações no cotidiano escolar

Lécia Nájla dos Santos Melo e Edmacy Quirina de Souza

Narrativas africanas em uma escola quilombola: análise metodológica a partir dos contos O Boi Blimundo e Quanto custa um escravo?

Ana Paula da Cunha Góes e Maria Cristina Schefer

Os abebês de Oxum e Iemanjá como potência antirracista: discursos e práticas de educadoras negras na Educação Básica

Maria José Silva e Mailsa Passos

Ensinando filosofia a partir da vida e das margens: um encontro com bell hooks na escola pública

Erick Santos da Silva

ESPAÇO ABERTO

Política educacional assaltada: um balanço crítico do Plano Nacional de Educação 2014-2025

Leonardo Dorneles Gonçalves, Rosiara Maria Francisca da Silva Chaves e Andréa Wahlbrink

Conselho Municipal de Educação de Belém: processo de criação e implantação na última década do século XX

Heyder Brito, Alberto Damasceno e Suellem Pantoja

O sistema de avaliação da Educação Básica sob a ótica de professores/as e gestores/as

Genilse da Silva Costa e Marilandi Maria Mascarello Vieira

Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo: implicações, demandas e dilemas na prática pedagógica de docentes

Ian Puppim Lopes, Astor Dilem dos Santos Neto, Ronildo Stieg e Wagner dos Santos

Organizações sociais da educação e trabalho docente: análise da produção do conhecimento na literatura

Daniel Calbino, Monara Schueler Pessanha, Geruza Tomé Sabino e Mariana Mayumi de Souza

Reflexos de um governo gerencialista: a precarização do trabalho nos contratos temporários de servidores/as da educação em Minas Gerais

Edilaine Braga, Edirlene Braga, Fernanda Versiani e Jefferson Pereira

Perseguição a educadores/as no contexto brasileiro: uma proposta de valoração jurídica a partir do direito humano à educação

Salomão Ximenes e Lúgia Ziggiotti de Oliveira

Infâncias, escolas e docências: notas sobre o tempo

Giovana Alonso Botega e Tais Aparecida de Moura

Vivências escolares de pessoas trans na educação básica: uma revisão crítica

Matheus Eduardo Rodrigues Martins, Helena Pich Soares e Thereza Cristina Bertazzo Silveira Viana

Educação, vulnerabilidade social e esperança: perspectivas de adolescentes do Ensino Fundamental

Suênia de Lima Ferreira e Ivonaldo Neres Leite

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Graduar-se e tornar-se docente: uma experiência em construção

Vinicius de Oliveira Bezerra

Inclusão em ação, celebrando as diferenças: as vivências de in/exclusão na escola pública através de um relato de experiência

Fábio Júnior Dorneles dos Santos e Camila Aguilar Busatta

"Poesia é voar fora da asa": Manoel de Barros, inspiração para os poemas das crianças do Ensino Fundamental

Ana Catharina Urbano Martins de Sousa Bagolan e Gilvania Lima de Souza Miranda

RESENHAS

Entre leis e labirintos: a precarização do trabalho docente na rede estadual paulista

Renata Ricken Siqueira

Educação, autonomia e outras formas possíveis de existência no mundo

Francisco André Silva Martins e Adriano Oliveira Bandeira de Melo

DOCUMENTO

Educação e igualdade racial: uma pauta permanente da CNTE

Diretoria Executiva da CNTE