EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E FORMAÇÃO DOCENTE: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA

EDUCATION OF ETHNIC-RACIAL RELATIONS AND TEACHER EDUCATION: A PEDAGOGICAL EXPERIENCE

EDUCACIÓN DE LAS RELACIONES ÉTNICO-RACIALES Y FORMACIÓN DOCENTE: UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA

10.56238/IICONEDUCA-057

Gisele Caroline Ruiz Duran
Doutora em Educação
Instituição: Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
E-mail: gisele.duran@hotmail.com

Letícia de Souza Laranjo
Graduada em Pedagogia
Instituição: Universidade Estadual de São Paulo "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)
E-mail: leticiasouzalaranjo@hotmail.com

Natália Munhoz Rodrigues
Graduada em Pedagogia
Instituição: Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
E-mail: Naahrodrigues886@gmail.com

RESUMO
Este artigo apresenta um relato reflexivo de uma experiência pedagógica desenvolvida em 2025 com três turmas do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola privada, a partir de dois projetos voltados à educação das relações étnico-raciais: “Mulheres Negras que Transformam – Histórias de Luta e Protagonismo da Mulher Negra Brasileira” e “Escrevivências Negras e Cooperativismo”. O trabalho parte da compreensão de que a educação antirracista não se restringe à inserção pontual de conteúdos sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira, mas implica interrogar os conhecimentos selecionados pelo currículo, os sujeitos reconhecidos como produtores de conhecimento e as representações construídas no cotidiano escolar. Em diálogo com a legislação educacional brasileira e com estudos sobre educação das relações étnico-raciais e formação docente, discutem-se os princípios que orientaram a elaboração dos projetos e as articulações realizadas entre diferentes áreas do conhecimento. O relato evidencia que a construção de práticas antirracistas também produz processos de formação docente, uma vez que exige pesquisa, ampliação de repertórios, revisão de escolhas curriculares e questionamento de referências naturalizadas. Ao sistematizar a experiência, argumenta-se que a prática pedagógica constitui espaço de produção de conhecimentos e de deslocamentos na formação do professor, contribuindo para uma compreensão da educação das relações étnico-raciais como compromisso permanente da escola e não como ação restrita a datas comemorativas ou atividades isoladas.

Palavras-chave: Educação das Relações Étnico-Raciais. Formação Docente. Prática Pedagógica.

ABSTRACT
This article presents a reflective account of a pedagogical experience developed in 2025 with three second-grade classes at a private elementary school, based on two projects focused on the education of ethnic-racial relations: “Black Women Who Transform – Stories of Struggle and Protagonism of Brazilian Black Women” and “Black Escrevivências and Cooperativism”. The study is based on the understanding that anti-racist education is not limited to the occasional inclusion of content related to African and Afro-Brazilian history and culture, but involves questioning the knowledge selected by the curriculum, the subjects recognized as producers of knowledge, and the representations constructed in everyday school life. In dialogue with Brazilian educational legislation and studies on the education of ethnic-racial relations and teacher education, the article discusses the principles that guided the development of the projects and the connections established between different areas of knowledge. The experience shows that the development of anti-racist practices also constitutes a process of teacher education, as it requires research, the expansion of repertoires, the revision of curricular choices, and the questioning of naturalized references. By systematizing the experience, the article argues that pedagogical practice constitutes a space for knowledge production and for shifts in teacher education, contributing to an understanding of the education of ethnic-racial relations as a permanent commitment of the school rather than as an action restricted to commemorative dates or isolated activities.

Keywords: Education of Ethnic-Racial Relations. Teacher Education. Pedagogical Practice.

RESUMEN
Este artículo presenta un relato reflexivo de una experiencia pedagógica desarrollada en 2025 con tres grupos del 2º año de Educación Primaria de una escuela privada, a partir de dos proyectos orientados a la educación de las relaciones étnico-raciales: “Mujeres Negras que Transforman – Historias de Lucha y Protagonismo de la Mujer Negra Brasileña” y “Escrevivencias Negras y Cooperativismo”. El trabajo parte de la comprensión de que la educación antirracista no se restringe a la inserción puntual de contenidos sobre la historia y la cultura africana y afrobrasileña, sino que implica interrogar los conocimientos seleccionados por el currículo, los sujetos reconocidos como productores de conocimiento y las representaciones construidas en el cotidiano escolar. En diálogo con la legislación educativa brasileña y con estudios sobre educación de las relaciones étnico-raciales y formación docente, se discuten los principios que orientaron la elaboración de los proyectos y las articulaciones realizadas entre diferentes áreas del conocimiento. El relato evidencia que la construcción de prácticas antirracistas también produce procesos de formación docente, ya que exige investigación, ampliación de repertorios, revisión de opciones curriculares y cuestionamiento de referencias naturalizadas. Al sistematizar la experiencia, se argumenta que la práctica pedagógica constituye un espacio de producción de conocimientos y de desplazamientos en la formación del profesor, contribuyendo a una comprensión de la educación de las relaciones étnico-raciales como un compromiso permanente de la escuela y no como una acción restringida a fechas conmemorativas o actividades aisladas.

Palabras clave: Educación de las Relaciones Étnico-Raciales. Formación Docente. Práctica Pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo caracteriza-se como um relato de experiência de natureza reflexiva, elaborado a partir de uma vivência teórico prática desenvolvida pelas autoras no contexto escolar. O projeto apresentado não foi concebido originalmente como pesquisa e, portanto, não houve coleta de dados para fins investigativos. A escrita posterior da experiência busca sistematizar e discutir as práticas pedagógicas desenvolvidas, em diálogo com a literatura sobre educação das relações étnico-raciais e educação antirracista.

Não há como desenvolver uma prática pedagógica descolada da reflexão e análise teórica. Nesse sentido, concordamos com Sacristán (1999) em sua proposta da *epistemologia da prática,* que considera teoria e prática componentes inseparáveis da subjetividade do docente, na medida em que há sempre um diálogo entre o conhecimento do professor e a sua atuação em sala de aula.

De acordo com Pimenta e Lima (2017):

> (...) o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e deles mesmos como profissionais, nos quais se dá a sua atividade docente, para neles intervir transformando-os. (Pimenta e Lima, 2017, p.42)

A partir disso, pretendemos realizar uma reflexão sobre dois projetos pedagógicos realizado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, entendendo a prática educativa como espaço central na produção de conhecimento, que possibilita um exercício de análise, crítica e proposição de novas possibilidades teórico práticas.

Os projetos foram realizados em turmas de segundos anos do Ensino Fundamental, no ano de 2025 e tinham como objetivo principal valorizar mulheres negras importantes para a história, cultura e intelectualidade brasileira em diferentes contextos e épocas. Além disso, tivemos como objeto romper com a narrativa eurocêntrica que permeia o currículo e os conteúdos escolares, destacando o protagonismo e a contribuição dessas mulheres para em nossa sociedade. O projeto realizado no primeiro semestre foi intitulado *"Mulheres Negras que Transformam - Histórias de Luta e Protagonismo da Mulher Negra Brasileira"* e o projeto do segundo semestre foi intitulado *"Escrevivências negras e cooperativismo"*. Ao longo do desenvolvimento do projeto e nas reflexões que foram surgindo antes, durante e após o término das atividades, relacionamos e situamos as práticas com a questão das relações étnico-raciais na legislação educativa, bem como a necessidade de práticas pedagógicas antirracistas, pautada em extensa literatura sobre o tema.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:

> A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente, como já vimos, contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política. (Brasil, 2004, p.16)

Se posicionar politicamente, para nós, é repensar o currículo, as práticas, a formação dos profissionais, as relações entre as pessoas, as posturas, atitudes, as estratégias e conteúdos e a forma com que a educação é vivida diariamente na instituição, e não restringir o trabalho a determinadas datas ou temáticas recortadas. É a partir dessa compreensão que os projetos aqui apresentados são tomados, não como ações isoladas ou circunscritas a uma temática específica, mas como possibilidades de construção de práticas pedagógicas densas, duradouras e comprometidas com a educação das relações étnico-raciais e com o enfrentamento do racismo no cotidiano escolar.

Ao revisitar as experiências desenvolvidas, buscamos refletir sobre as escolhas pedagógicas realizadas, os referenciais e documentos norteadores que as sustentaram e os deslocamentos produzidos ao longo do percurso, considerando as possibilidades de construir práticas antirracistas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Assim, mais do que apresentar um conjunto de atividades, este relato procura colocar a própria prática em análise, compreendendo-a como espaço de formação docente e produção de conhecimento.

2 LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA: UM PANORAMA GERAL

As leis brasileiras já tratam da questão étnico-racial na educação desde 2003, ou seja, são mais de duas décadas em que a Lei 10.639 de 2003 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, tornando obrigatório o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e da História Da África nos Ensinos Fundamental e Médio. Essa e todas as outras leis subsequentes foram fruto de muita mobilização e lutas promovidas pelos movimentos negros e indígenas contra diferentes formas de discriminação.

Em 2004, fruto da lei anterior, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). O documento apresenta como objetivo *"corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro."* (BRASIL, 2004, p. 5) e traz princípios, orientações e ações educativas sobre a implementação da obrigatoriedade da temática na Educação Básica. O documento centraliza o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, citando brevemente a importância de as escolas também incluírem as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas.

Destaco aqui, algumas ações apresentadas do documento, como a preocupação com a representação dos negros nos materiais didáticos, o rompimento com imagens negativas forjadas na mídia, inclusive contra os povos indígenas, a valorização da cultura de raiz africana na construção da nação brasileira, a participação do Movimento Negro na elaboração de projetos políticos-pedagógicos e o tratamento em perspectiva positiva da história do continente africano para o desenvolvimento da humanidade,

Após quatro anos, em 2008, tivemos a aprovação da Lei 11.654, que trouxe uma nova e importante atualização, incluindo a história e cultura dos povos indígenas. No ano de 2010, nossa legislação institui o Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12.288/2010), destinado a garantir a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos individuais e coletivos e ao combate às desigualdades históricas e a qualquer forma de discriminação racial. O estatuto não contempla somente a educação, é uma lei que estabelece diretrizes para o poder público em várias áreas essenciais, como saúde, trabalho, cultura, esporte, religião moradia, educação, entre outras.

É importante destacar, que embora as leis em questão tratem da prioridade desses conteúdos nas áreas de educação artística, literatura e história brasileiras, elas também afirmam que eles precisam ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, ou seja, precisam atravessar todas as áreas e disciplinas da educação básica. O Estatuto ainda prevê que essas matrizes curriculares sejam incorporadas nos cursos de formação de professores, que haja incentivos e apoios a pesquisas e programas de estudos voltados as relações étnico-raciais, bem como o desenvolvimento de programas de extensão universitária.

Além de leis específicas citadas anteriormente, voltadas ao tratamento das questões étnico-raciais, a legislação educacional geral também traz apontamentos relacionados a temática. Em consonância com o que já previa a LDB, a respeito da necessidade de se estabelecer competências e diretrizes que nortearão conteúdos mínimos, de forma a assegurar uma formação básica comum, desde 1998 o Conselho Nacional de Educação (CNE) passou a publicar progressivamente as Diretrizes Curriculares Nacionais, normas e resoluções para orientar a organização, o planejamento e o desenvolvimento dos diferentes níveis da Educação Básica.

No ano de 2010, o CNE reúne, revisa e atualiza essas resoluções, definindo as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. O documento contempla e estabelece diretrizes gerais para o conjunto das etapas e modalidades da Educação Básica e tem como objetivos sistematizar princípios e diretrizes gerais, orientar a formulação, execução e avaliação dos projetos político-pedagógicos e subsidiar a formação de profissionais da educação.

As DCNs Gerais de 2010 articulam orientações para as diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, incluindo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, além de contemplar diferentes modalidades e formas de oferta educacional. Além disso, aborda a articulação entre as etapas e normatiza a transição do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos de duração.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos consideram o Ensino Fundamental como pedra angular da Educação Básica, pois ele constitui uma garantia mínima de formação para a vida pessoal social e política. Em 2005, a Lei 11.114 altera a LDB, tornando obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental e a Lei 11274, de 2006, dispõe sobre a duração de 9 anos para o Ensino Fundamental, e concede aos sistemas de ensino o prazo até 2009 para realizarem as adequações, de forma a criarem um currículo que abranja os 9 anos e que inclua as crianças de 6 anos, e não somente aplicar o mesmo que já era utilizado.

A partir dessas reformulações, o Ensino Fundamental passou a ter duração de nove anos e a abranger a faixa etária dos 6 (seis) aos 14 (quatorze) anos de idade, se estendendo a todos os que não tiveram condições de frequentá-lo na idade própria. A matrícula de crianças com 6 (seis) anos completos ou a completar até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula é obrigatória. A carga horária mínima anual do Ensino Fundamental regular será de 800 (oitocentas) horas relógio, distribuídas em, pelo menos, 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar.

Segundo o documento, o currículo possuí uma Base Nacional Comum, composta por conhecimentos que todos devem ter acesso, e que deve ser complementada por cada sistema e cada instituição com uma parte diversificada, constituindo um todo integrado. A parte diversificada diz respeito a realidade local, as necessidades dos alunos, as características regionais da sociedade, da cultura e da economia.

> Os conteúdos que compõem a base nacional comum e a parte diversificada têm origem nas disciplinas científicas, no desenvolvimento das linguagens, no mundo do trabalho e na tecnologia, na produção artística, nas atividades desportivas e corporais, na área da saúde, nos movimentos sociais, e ainda incorporam saberes como os que advêm das formas diversas de exercício da cidadania, da experiência docente, do cotidiano e dos alunos. (Brasil, 2013)

O documento enfatiza que a temática História e a Cultura Afro-Brasileira, bem como a dos povos indígenas, devem estar presentes obrigatoriamente nos conteúdos desenvolvidos no âmbito de todo o currículo escolar, em especial na Arte, Literatura e História. Além disso, diz adotar uma perspectiva multicultural, que valorize os conhecimentos de grupos sobre os quais os currículos ignoraram durante anos sob o mito da igualdade formal.

As Diretrizes para a Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola também compõem as Diretrizes Gerais, prevendo atendimento escolar com pedagogias e rotinas condizentes com suas formas próprias de produzir conhecimento e suas atividades econômicas e culturais, participação ativa das comunidades locais na elaboração do currículo, reconhecimento e valorização dos modos de vida, saberes e práticas, bem como reafirmação do pertencimento étnico, da língua e a superação das desigualdades sociais e escolares.

Em 2018, foi aprovada a última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A Base passou por algumas versões desde 2015, e atravessou um contexto político de disputa, envolvendo o período de governo Dilma Rousseff (2011 – 2016), Michel Temer (2016 – 2018) e Jair Bolsonaro (2016 – 2018). A BNCC é um documento de caráter normativo que define as aprendizagens essenciais que os estudantes precisam desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Ela serve como base obrigatória para todas as escolas das redes públicas e privadas de ensino. A organização da BNCC é fragmentada por competências e habilidades, definidas como

> a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (Brasil, 2018, p.8)

A divisão fixa em idades/séries e o foco em competências e habilidades voltadas para o mundo do trabalho evidenciam uma perspectiva neoliberal e utilitarista da formação dos sujeitos, com vistas a manutenção do modo de produção capitalista. Além disso, a BNCC apresenta um discurso generalista, mencionando a Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008, e afirmando a valorização da diversidade e a importância do combate a discriminação, porém não fornece diretrizes robustas sobre práticas de fato comprometidas com isso.

Esse percurso pela legislação deixa evidente que a Educação para as Relações Étnico-Raciais não constitui uma escolha das instituições ou dos docentes, mas um compromisso que deve ser cumprido e respeitado com rigor de lei. Ao mesmo tempo, sabemos que a existência de marcos legais e de orientações curriculares não assegura que seus princípios se concretizem nas experiências cotidianas das escolas. Entre aquilo que os documentos prescrevem e aquilo que efetivamente se produz nas práticas pedagógicas existe um espaço de interpretação, escolhas, possibilidades e de tensões. A partir dos marcos legais aqui discutidos e da compreensão de que uma educação antirracista precisa atravessar o currículo e as relações escolares de maneira contínua, apresentamos, a seguir, os dois projetos desenvolvidos com turmas de segundo ano do Ensino Fundamental, buscando explicitar

seus objetivos, caminhos pedagógicos, referências e os modos pelos quais as questões étnico-raciais foram trabalhadas em cada experiência.

3 O PROJETO PEDAGÓGICO: CONTEXTO E PRINCÍPIOS

A elaboração dos projetos pedagógicos aqui relatados partiu da compreensão de que uma prática comprometida com a educação das relações étnico-raciais exige mais do que a inserção pontual de conteúdos sobre a história e a cultura africana, afro-brasileira e indígena, exige interrogar os modos como os conhecimentos são selecionados e organizados, quais sujeitos são apresentados como produtores de conhecimento, quais narrativas ocupam lugar de centralidade e quais representações são construídas no cotidiano escolar. Nesse sentido, antes de apresentar as experiências desenvolvidas com as turmas, consideramos necessário explicitar o contexto e os princípios que orientaram sua elaboração, bem como as concepções de educação antirracista que fundamentaram nossas escolhas pedagógicas. É a partir dessa perspectiva que discutimos, a seguir, as marcas da colonialidade presentes na escola e os princípios que orientaram a construção dos dois projetos.

De acordo com Pinheiro (2023, p. 17) as escolas brasileiras reproduzem graus profundos de colonialidade. Ela divide as colonialidades em três tipos.

A colonialidade do saber diz respeito ao currículo pensado e reproduzido a partir de uma perspectiva eurocêntrica, que centraliza pensadores, cientistas, intelectuais e inventores brancos, bem como a história da civilização ocidental como a história da humanidade, ignorando as grandes contribuições das sociedades Africanas, por exemplos. Pessoas negras são reduzidas a história da escravidão e indígenas ao primitivismo.

A colonialidade do poder diz respeito ao racismo estrutural reproduzido em sua microesfera, a partir da organização institucional da escola, que geralmente possuí pessoas brancas em cargos de poder e pessoas negras em cargos de menos prestígio, do ponto de vista econômico. "*A partir dessa leitura, crianças de 3 anos já conseguiriam construir suas subjetividades compreendendo que, no mundo, pessoas brancas mandam enquanto pessoas negras obedecem.*" (Pinheiro, 2023, p. 18)

A colonialidade do ser implica na diminuta quantidade de crianças negras em escolas privadas e na falta de representatividade negra na escola, seja na decoração, nos outdoors, nas literaturas infantis e nos livros didáticos.

Todas essas constatações são facilmente verificáveis empiricamente nas escolas, mesmo diante de mais de 20 anos de legislação educacional, o que demonstra que há muito o que ser feito na práxis educativa, principalmente em um contexto brasileiro de racismo dissimulado.

Para Pinheiro (2023), o antirracismo precisa ter como eixo a produção de uma perspectiva afrocentrada, ou seja, um trabalho que informe positivamente toda a contribuição da ancestralidade africana para o desenvolvimento da humanidade, e isso implica apresentar intelectuais negras e negros, as diversas invenções que surgiram na África, ler autoras e autores negros, abordar a cultura africana, afro-brasileira e indígena durante todo o ano letivo e em toda extensão curricular, como constituintes da cultura brasileira e não como "folclore" ou "cultura popular".

Pensando em práticas que possuem a centralidade dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas, elaboramos dois projetos que aconteceram durante o ano letivo e que atravessaram toda a grade curricular, de forma que o trabalho não ficasse descolado dos conteúdos programados, mas que fizesse parte deles.

3.1 MULHERES NEGRAS QUE TRANSFORMAM - HISTÓRIAS DE LUTA E PROTAGONISMO DA MULHER NEGRA BRASILEIRA.

O projeto "Mulheres Negras Que Transformam - Histórias De Luta E Protagonismo Da Mulher Negra Brasileira" foi realizado durante o primeiro semestre de 2025, em uma instituição privada de ensino, com três turmas do 2º ano do Ensino Fundamental.

O objetivo do projeto foi apresentar aos estudantes trajetórias inspiradoras de mulheres negras cujas histórias de vida contribuíram significativamente para a construção e transformação da sociedade brasileira. Buscamos, com isso, promover a valorização da identidade negra, o combate ao racismo e o empoderamento feminino, rompendo com o imaginário social que por muito tempo limitou os lugares vistos como os mais "esperados" para as mulheres negras no Brasil.

Embora os documentos normativos coloquem como prioridade no Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana as disciplinas de educação artística, literatura e história, durante o projeto, as mulheres foram inseridas em todos os componentes curriculares, por meio de atividades interdisciplinares que ampliaram o olhar das crianças sobre diferentes áreas do conhecimento.

> O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação das relações étnico-raciais, tal como explicita o presente parecer, se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas,(3) particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais (4), em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares. (Brasil, 2004, p.21)

Seguem alguns exemplos de atividades realizadas: Em Língua Portuguesa, trabalhamos ortografia (letras T e D, sons do C) a partir de textos sobre a vida de Hilária Batista de Almeida (Tia

Ciata), Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo. Estudamos concordância nominal com textos do livro Querido Estudante Negro, de Bárbara Pinheiro. Também realizamos atividades de leitura e reconhecimento da letra cursiva com textos sobre a cantora Elza Soares, ampliando o contato das crianças com diferentes formas de registro da língua escrita. No estudo do gênero textual carta, exploramos as obras "Querido Estudante Negro" de Barbara Pinheiro e "Cartas para minha avó" de Djamila Ribeiro. As crianças também produziram diversas cartas dirigidas às mulheres pesquisadas, expressando admiração, reconhecimento e gratidão por suas trajetórias de resistência e transformação. Essa proposta possibilitou compreender, de maneira significativa, a estrutura, a linguagem e a função social do gênero textual.

Em História e Geografia, o estudo dos meios de comunicação destacou personalidades como Sil Bahia, Glória Maria, Maju Coutinho e Sandra de Sá, discutindo as diferentes formas de atuação e representatividade de mulheres negras na televisão e no rádio. Os estudantes realizaram pesquisas, apresentações e produções de cartazes, compreendendo a importância dessas presenças nos meios de comunicação para promover igualdade, representatividade e inspiração. Ainda em português e História, conhecemos a história de um antigo bairro da cidade, formado por uma população negra recém-liberta da escravidão, considerado uma espécie de quilombo urbano da região.

Em Matemática, exploramos as formas geométricas a partir das obras da artista plástica Beatriz Milhazes, e trabalhamos as operações matemáticas relacionando-as às conquistas de atletas brasileiras como Miraildes Mota, Núbia Soares, Rebeca Andrade e Rafaela Silva, discutindo números, medidas e estatísticas em diálogo com suas trajetórias esportivas. Em Ciências, dentro dos conteúdos de sustentabilidade e animais ameaçados de extinção, as crianças conheceram o trabalho de Marina Silva, ministra do Meio Ambiente e Mudança do Clima, compreendendo como sua atuação se relaciona com a preservação ambiental e o compromisso ético com o planeta. Em Filosofia, realizamos leituras sobre diferentes personalidades negras, com destaque para o livro Meninas Sonhadoras, no qual conhecemos a trajetória da filósofa Sueli Carneiro. A partir de sua história, refletimos sobre a importância do pensamento crítico, da coragem e da resistência na transformação da própria vida e da realidade coletiva. Os professores especialistas também se envolveram ativamente no projeto. Em Música, foi estudada a trajetória e a obra de Dona Ivone Lara, reconhecendo sua contribuição para o samba e para a cultura popular brasileira. Em inglês, as professoras trabalharam o vocabulário de profissões a partir das mulheres estudadas, ampliando o repertório linguístico e cultural dos estudantes.

3.2 ESCREVIVÊNCIAS NEGRAS E COOPERATIVISMO

O projeto “Escrevivências Negras e Cooperativismo” foi realizado durante o segundo semestre de 2025, em uma instituição privada de ensino, com três turmas do 2º ano do Ensino Fundamental.

O objetivo do projeto foi conhecer a vida e a obra de Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo, explorando como suas trajetórias e escrituras revelam experiências de vida, resistência e coletividade. Realizamos leituras aprofundadas de suas biografias, mergulhando em suas histórias desde a infância até a vida adulta, reconhecendo nelas caminhos de luta, sabedoria e criação. A partir do conceito de *escrevivência*, elaborado por Conceição Evaristo, refletimos sobre a escrita que nasce da experiência e da coletividade negra, especialmente a produzida por mulheres negras que assumem o papel de autoras de suas próprias histórias.

> Nossa escrevivência traz a experiência, a vivência de nossa condição de pessoa brasileira de origem africana, uma nacionalidade hifenizada, na qual me coloco e me pronuncio para afirmar a minha origem de povos africanos e celebrar a minha ancestralidade e me conectar tanto com os povos africanos, como com a diáspora africana. Uma condição particularizada que me conduz a uma experiência de nacionalidade diferenciada. Assim como é diferenciada a experiência de ser brasileirovivida, de uma forma diferenciada, por exemplo, da experiência de nacionalidade de sujeitos indígenas, ciganos, brancos etc. Mas, ao mesmo tempo, tenho tido a percepção que, mesmo partindo de uma experiência tão específica, a de uma afro-brasilidade, consigo compor um discurso literário que abarca um sentido de universalidade humana. Percebo, ainda, que experiências específicas convocam as mais diferenciadas pessoas. (Evaristo, 2020, p. 30 e 31)

A *escrevivência* provoca, incomoda, denuncia e evidencia narrativas historicamente silenciadas. Lemos o conto Olhos d’agua, de Conceição Evaristo e inspirados por sua escrita, refletimos sobre o olhar, sobre como o mundo nos atravessa e transformamos essas percepções em cores, traços e gestos criadores. Relembramos o primeiro gesto de escrita que tocou a menina Conceição, o “*traço de sol*” que sua mãe desenhava na lama para secar as roupas de lavadeira, e, inspirados por essa imagem, escrevemos também os nossos desejos no barro e na argila, articulando memória, corpo e criação.

> Talvez o primeiro sinal gráfico, que me foi apresentado como escrita, tenha vindo de um gesto antigo de minha mãe. Ancestral, quem sabe? Pois de quem ela teria herdado aquele ensinamento, a não ser dos seus, os mais antigos ainda? Ainda me lembro, o lápis era um graveto, quase sempre em forma de uma forquilha, e o papel era a terra lamacenta, rente as suas pernas abertas. Mãe se abaixava, mas antes cuidadosamente ajuntava e enrolava a saia, para prendê-la entre as coxas e o ventre. E de cócoras, com parte do corpo quase alisando a umidade do chão, ela desenhava um grande sol, cheio de infinitas pernas. Era um gesto solene, que acontecia sempre acompanhado pelo olhar e pela postura cúmplice das filhas, eu e minhas irmãs, todas nós ainda meninas. Era um ritual de uma escrita composta de múltiplos gestos, em que todo corpo dela se movimentava e não só os dedos. E os nossos corpos também, que se deslocavam no espaço acompanhando os passos de mãe em direção à página-chão em que o sol seria escrito. Aquele gesto de movimento-grafia era uma simpatia para chamar o sol. Fazia-se a estrela no chão. (Evaristo, 2020, p. 49)

Essa força da escrita que nasce do cotidiano também está presente na obra de Carolina Maria de Jesus, que transformou sua memória individual em memória coletiva, revelando as vivências daqueles que foram historicamente silenciados. Assim como Conceição, Carolina teve uma mãe lavadeira, e as roupas estendidas no varal atravessam as lembranças de ambas, retornando como símbolo de dignidade, trabalho e sonho.

Inspirados por essas imagens, estendemos nossas próprias memórias em tecidos e objetos, escrevendo nelas relatos sensíveis e pessoais. Após o estudo da obra Quarto de Despejo, recriamos uma favela, não apenas como espaço físico, mas como território de força, memória, criação e resistência. Essa reflexão se ampliou com a leitura de literaturas infantis que retratam a realidade das favelas, como Valentina, de Marcio Vassallo, e Da Minha Janela, de Otávio Júnior.

A partir dessas vivências, trabalhamos também alguns pilares do cooperativismo (tema proposto previamente pela instituição, a partir do ano temático instituído pela ONU), como a ajuda mútua, a colaboração e a solidariedade, compreendendo que juntos podemos criar, aprender e transformar o entorno. Exploramos, a partir das autoras, a potência de aprender em comunidade, valorizando cada história, cada vivência e o cuidado que nasce do encontro com o outro. Ao explorar as obras, reafirmamos o protagonismo e a força intelectual da mulher negra, reconhecendo-as como pilares fundamentais da literatura brasileira e da educação que se faz com crítica, sensibilidade e conhecimento.

4 CONSIDERAÇÕES PROCESSUAIS: O QUE A EXPERIÊNCIA PROVOCOU NA PRÁTICA DOCENTE

Mais do que os resultados produzidos pelas atividades desenvolvidas, interessa-nos refletir sobre aquilo que o processo de elaboração e realização dos projetos provocou em nossa própria prática docente. O trabalho com as trajetórias de tantas mulheres negras incríveis exigiu muita pesquisa, revisão de referências, ampliação de repertórios e, sobretudo, um exercício permanente de questionamento sobre os conhecimentos que selecionamos, as narrativas que privilegiamos e os sujeitos que apresentamos como produtores de conhecimento. Nesse percurso, compreendemos que uma prática pedagógica antirracista não se constrói apenas pela inclusão de novos conteúdos, mas implica rever os antigos, as escolhas curriculares, os materiais adotados, as representações e modos de abordar os conhecimentos no cotidiano escolar.

O processo também produziu um movimento de autoformação docente. Ao pesquisar as autoras, suas obras e suas trajetórias, fomos confrontadas com ausências presentes em nossa própria formação e com conhecimentos que, embora fundamentais para a compreensão da sociedade brasileira,

não haviam ocupado anteriormente o mesmo espaço em nossos percursos acadêmicos e profissionais. Essa constatação nos levou a revisitar práticas já realizadas e a questionar a naturalização de determinadas referências no currículo. A experiência, portanto, não significou apenas ensinar sobre mulheres negras, mas também aprender a partir delas e repensar os modos pelos quais ensinamos.

Nesse sentido, o planejamento deixou de ser compreendido como uma etapa anterior à prática e passou a constituir parte do próprio processo reflexivo. As escolhas sobre textos, imagens, obras literárias, propostas de escrita, produções artísticas e articulações entre as diferentes áreas do conhecimento foram sendo reelaboradas à medida que aprofundávamos nossas próprias compreensões sobre as relações étnico-raciais. A prática e a teoria juntas, nesse movimento, produziram novas perguntas e deslocaram certezas, evidenciando a dimensão formativa do trabalho docente e a necessidade de uma postura de investigação permanente diante do currículo e da realidade escolar.

As repercussões do projeto também ultrapassaram os limites da sala de aula, alcançando as famílias e a comunidade escolar. A exposição das produções e a divulgação do projeto em espaços externos à escola evidenciaram que práticas pedagógicas podem produzir circulação de conhecimentos para além dos espaços tradicionalmente destinados ao ensino. Esses desdobramentos reforçaram nossa compreensão de que o trabalho docente também participa da disputa de visibilidade no espaço público.

Não pretendemos afirmar que os projetos encerraram questões ou produziram uma prática antirracista acabada, mas de reconhecer que sua realização instaurou deslocamentos que permanecem como parte de nosso fazer docente. Ao revisitar nossas escolhas, ampliar repertórios e colocar em questão formas naturalizadas de ensinar e organizar o currículo, o projeto produziu transformações também em nós, professoras. Nesse sentido, a experiência reafirma a importância de uma docência que se disponha a aprender, pesquisar e se transformar enquanto ensina, assumindo a educação das relações étnico-raciais não como uma ação pontual, mas como compromisso permanente com a construção de outras possibilidades de currículo e de escola.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Brasília, DF, 2003.

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

BRASIL. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília, DF, 2005.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, dispondo sobre a duração de 9 anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2013.

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

DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Ilustrações de Goya Lopes. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado. Escrevivência, a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 26-47.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. 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. 48-54.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório.Retratos da escola, v. 2, n. 2-3, p. 95-108, jan./dez. 2008.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e Docência. 8ed. São Paulo: Cortex Editora. 2017.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. Como ser um educador antirracista [livro eletrônico] / Bárbara Pinheiro Soares Pinheiro. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023. ePUB

SACRISTÁN, José Gimeno. Poderes instáveis em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.