



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA
BÁSICA

MARCELO FURTADO SILVA

**A LITERATURA COMO PROMOTORA DE LETRAMENTO RACIAL PARA
PROFESSORES E GESTORES DE UMA ESCOLA QUILOMBOLA DE ENSINO
MÉDIO NO MUNICÍPIO DE MIRINZAL-MA.**

Belém-PA
2025

MARCELO FURTADO SILVA

**A LITERATURA COMO PROMOTORA DE LETRAMENTO RACIAL PARA
PROFESSORES E GESTORES DE UMA ESCOLA QUILOMBOLA DE ENSINO
MÉDIO NO MUNICÍPIO DE MIRINZAL-MA.**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre em Currículo
e Gestão da Escola Básica pela Universidade
Federal do Pará.

Linha de pesquisa: Currículo da Escola Básica.

Orientador: Prof. Dr. Andrio Alves Gatinho

Belém-PA
2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

F9921 FURTADO SILVA, MARCELO.
A LITERATURA COMO PROMOTORA DE LETRAMENTO
RACIAL PARA PROFESSORES E GESTORES DE UMA
ESCOLA QUILOMBOLA DE ENSINO MÉDIO NO MUNICÍPIO
DE MIRINZAL-MA. / MARCELO FURTADO SILVA. — 2025.
175 f.

Orientador(a): Prof. Dr. Andrio Alves Gatinho
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo
de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Programa de
Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Belém,
2025.

1. Letramento racial; 2. Educação escolar quilombola; . 3.
Pesquisa colaborativa; . 4. Currículo. . I. Título.

CDD 370

MARCELO FURTADO SILVA

**A LITERATURA COMO PROMOTORA DE LETRAMENTO RACIAL PARA
PROFESSORES E GESTORES DE UMA ESCOLA QUILOMBOLA DE ENSINO
MÉDIO NO MUNICÍPIO DE MIRINZAL-MA.**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica pela Universidade Federal do Pará. Linha de pesquisa: Currículo da Escola Básica.

Belém, Pará, 26 de Fevereiro de 2025

Prof. Dr. Andrio Alves Gatinho - Orientador –
Professor – Universidade Federal do Pará

Prof. Dr. Genylton Rocha – Membro interno –
Universidade Federal do Pará

Prof. Dr. Rodnei Pereira – Membro externo –
Fundação Carlos Chagas

Prof. Dr.– Willian Lazarreti - Membro interno suplente -
Universidade Federal do Pará.

Aos meus pais Angelo Marcio e Keliane Furtado
por todo amor e carinho que dedicam aos seus filhos.

AGRADECIMENTOS

Certa vez, alguém me disse que “dois anos é muito tempo e que muita coisa acontece em dois anos”. De fato, no decorrer deste percurso acadêmico, eu não poderia prever a quantidade de acontecimentos que em tão pouco tempo poderiam marcar a vida deste pesquisador e inclusive influenciar na escrita deste trabalho dissertativo. A essas pessoas que, de perto e de longe, de alguma forma, deixaram sua marca nas entrelinhas discursivas, é que venho, agora, “agradecer”:

Em primeiro lugar, à minha mãe Keliane, fonte de admiração e apoio para mim, por todo o apoio que me deu desde o primeiro dia da faculdade, até aqui. Seu amor incondicional me motiva todos os dias. Ao meu pai Ângelo Marcio, sinônimo de amor e admiração. Por todas as (in) compreensões, todo o apoio, todo o carinho e parceria mesmo nos momentos turbulentos.

À minha avó, tios e tias, primos e primas, pelas perguntas frequentes: “*E aí, como vai o mestrado?*”. Em especial, agradeço a minha prima Talita Louzeiro que me deu amizade, carinho, alegrias e brigas saudáveis durante todo o tempo em que estive morando em Belém. Aos meus avós Neres e Maria de Lourdes por sempre me apoiarem e nunca deixarem faltar afeto durante toda a minha vida.

Aos meus irmãos Yasmim e Ryan, por todo amor e cumplicidade. A existência de vocês, torna os meus dias mais leves e melhores. Obrigado por fazerem parte da minha vida.

Aos amigos que conheci em Belém do Pará, por todos os momentos de descontração, suporte, risadas, pelo carinho e pelas caronas. Guardarei sempre a sua amizade.

Aos professores e demais funcionários do PPEB, em particular a Profa. Amélia Mesquita, por ser exemplo da pessoa simples, humilde e compromissada que luto em construir em mim e pelas suas colaborações para a minha pesquisa nas aulas de ateliê de pesquisa; e aos (às) amigos (as) de turma: Pedro, Claudia, Madalena e Willey pelo “sofrimento coletivo” vivido ante os seminários e os prazos para a entrega dos artigos. Seus (tre)jeitos, guardarei como boas recordações!

À grata surpresa que tive no mestrado – meu orientador – Prof. Dr. Andrio Alves Gatinho, cuja delicadeza, atenção e acuidade teórica permitiram com que minha escrita se tornasse mais clara, fluida e analítica. Sua tessitura foi fundamental para dar forma a este texto, sobretudo no longo processo de desconstrução do objeto de estudo. Além disso, agradeço pela sua dedicação e empenho ao estudo das relações étnico-raciais. Sua competência me inspirou nesse percurso. Guardarei sempre suas orientações.

Agradeço imensamente ao professor Dr. Rodnei Pereira Pela sensibilidade e pelas ricas contribuições na qualificação desta dissertação. Ao professor Dr. Genylton Odilon pelas ricas contribuições na qualificação desta pesquisa e pelas ricas aulas no decorrer do curso de mestrado.

À Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Tecnológico do Maranhão – FAPEMA, pelo apoio financeiro para a realização das viagens de Belém-PA até Mirinzal-MA, como também para a aquisição do material bibliográfico necessário neste trabalho. Tal auxílio permitiu que eu pudesse me dedicar à pesquisa durante esses dois anos agregando mais qualidade ao trabalho ora apresentado.

Aos professores e gestores do Centro de Educação Quilombola Benedito Fontes por aceitarem participar deste estudo, pela animação e disponibilidade. A animação para participar dos encontros e nossas conversas informais sobre os livros, foram fundamentais para a descontração e leveza durante este processo.

A Deus, enfim, pois, sem Ele, as coisas talvez se fariam, mas de um jeito muito mais pesado e sofável. Obrigado por ter tornado o meu jugo mais suave e o meu fardo leve, pois, nas dificuldades, sei que eras Tu, na figura das pessoas anteriormente citadas, que me colocavas nos braços.

*“Eu vou falar de nós ganhando.
Porque pra falar de nós perdendo, eles já falam.”*
Nego Bispo.

*“Eu não caí na Universidade.
Ela me levantou, me abraçou,
me ensinou sonhos coletivos
e me mudou para sempre.”*
Darcy Ribeiro.

LISTA DE SIGLAS

EEQ - Educação Escolar Quilombola;
PNEERQ - Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola;
ERER - Educação para as Relações Étnico Raciais;
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística;
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica;
CEQBF - Centro de Educação Quilombola Benedito Fontes;
MA - Estado do Maranhão;
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira;
EJA - Educação de Jovens e Adultos;
UEMA - Universidade Estadual do Maranhão;
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
PNLD - Programa Nacional do Livro Didático
LDB - Lei de Diretrizes de Base
CNE - Conselho Nacional da Educação Básica
CEE/MA - Conselho Estadual de Educação do Maranhão
DCEQEEQSEEM - Diretrizes Curriculares Estaduais para a Qualidade da Educação Escolar Quilombola no Sistema Estadual de Ensino do Maranhão;
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
NEM - Novo Ensino Médio
ACD - Análise Crítica de Discurso
SEDUC-MA - Secretaria de Educação do Maranhão SEDUC-MA
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
CNE/CP 003
SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
MEC - Ministério da Educação
LR - Letramento racial
LRC - Letramento racial Crítico

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Servidores da gestão escolar, partícipes da pesquisa;

Quadro 02: Perfil dos partícipes.

Resumo

A presente pesquisa está vinculada à linha de pesquisa “Currículo da Escola Básica” do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica da Universidade Federal do Pará. Foi desenvolvida em uma escola quilombola da rede pública estadual, localizada no Quilombo Gurutil, no município de Mirinzal-MA, tendo como partícipes professores e gestores do ensino médio. Teve como objetivo promover o letramento racial junto a esses profissionais por meio da realização de ciclos formativo-reflexivos. A investigação buscou responder às seguintes questões: 1) Como são mobilizados os discursos dos partícipes sobre as relações étnico-raciais a partir da realização dos ciclos formativo-reflexivos? e 2) Os ciclos formativo-reflexivos colaboraram com a reflexão sobre o desenvolvimento de perspectivas sustentáveis a respeito das relações étnico-raciais? A metodologia adotada foi de abordagem qualitativa, do tipo pesquisa colaborativa, conforme Ibiapina (2008), utilizando grupo focal como técnica de coleta de dados, segundo Gatti (2005). A análise dos dados foi orientada pelos pressupostos da Análise Crítica do Discurso, com base em Van Dijk (2008). O foco esteve na formação de professores e gestores escolares para a reflexão crítica sobre suas práticas pedagógicas e a incorporação do letramento racial nos processos educativos, promovendo uma educação que reconheça, valorize e fortaleça a identidade e a cultura quilombola. Os resultados demonstraram que os ciclos formativos, articulados com a leitura de obras literárias afro-brasileiras, contribuíram significativamente para uma compreensão mais profunda das relações étnico-raciais e de suas implicações no ambiente escolar. Além disso, fortaleceram o protagonismo dos sujeitos negros e a resistência das comunidades quilombolas no campo da educação. A pesquisa, portanto, contribui para o avanço da educação escolar quilombola ao propor uma formação docente comprometida com a equidade, a justiça social e o antirracismo.

Palavras-chave: Letramento racial; Educação escolar quilombola; Pesquisa colaborativa; Currículo.

Abstract

This research is part of the research line “Curriculum of Basic Education” within the Graduate Program in Curriculum and Management of Basic Education at the Federal University of Pará. It was conducted in a quilombola public high school located in the Quilombo Gurutil, in the municipality of Mirinzal, Maranhão, with the participation of teachers and school administrators. The objective was to promote racial literacy among these professionals through the implementation of formative-reflective cycles. The study aimed to answer the following questions: (1) How are the participants' discourses on ethnic-racial relations mobilized through the formative-reflective cycles? and (2) Did the formative-reflective cycles contribute to reflections on developing sustainable perspectives regarding ethnic-racial relations? The research adopted a qualitative approach of the collaborative type, following Ibiapina (2008), and used focus groups as a data collection technique, based on Gatti (2005). Data analysis was guided by the principles of Critical Discourse Analysis, based on Van Dijk (2008). The study focused on training teachers and school administrators for critical reflection on their pedagogical practices and the incorporation of racial literacy into educational processes, aiming to promote an education that recognizes, values, and strengthens quilombola identity and culture. The results showed that the formative cycles, combined with the reading of Afro-Brazilian literary works, significantly contributed to a deeper understanding of ethnic-racial relations and their implications within the school environment. Furthermore, they reinforced the agency of Black subjects and the resistance of quilombola communities within the educational field. Thus, the research contributes to the advancement of quilombola school education by proposing a teacher training model committed to equity, social justice, and antiracism.

Keywords: Racial literacy; Quilombola school education; Collaborative research; Curriculum.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Motivação e relevância da pesquisa: “Das coisas que o quilombo me ensinou, a luta e a resistência são as que mais aparecem”	14
1.2. O problema e objetivos da pesquisa	28
Objetivos	28
2 METODOLOGIA	28
2.1 Descrição dos Dados	29
2.2 Os participes	31
2.3 A pesquisa colaborativa: As fases / ciclos	33
2.4 A primeira fase/ciclo diagnóstico	33
2.5 A segunda fase/ primeiro ciclo formativo	37
2.6 A segunda fase/ segundo ciclo formativo	38
2.7 A terceira fase/ciclo reflexivo	38
2.8 Ética em Pesquisa	40
2.9 Elementos da dissertação	41
3 REVISÃO DA LITERATURA: currículo, literatura e relações étnico-raciais na educação escolar quilombola	42
3.1 Racismo e suas implicações no currículo	42
3.2 As questões étnico-raciais no currículo escolar	46
3.3 Questões étnico-raciais e o uso da literatura	51
4 FORMAÇÃO DE IDENTIDADE(S): UM PROCESSO CONTÍNUO E INACABADO	58
4.1 Identidade(s) e Identidade Racial Negra	59
4.2 Raça	61
4.3 Identidade Racial de professores e estudantes quilombolas	64
4.4 Letramento(s)	67
5 O CICLO DIAGNÓSTICO E A NECESSIDADE DE UMA FORMAÇÃO SOBRE LETRAMENTO RACIAL	74
6 A REALIZAÇÃO DOS CICLOS FORMATIVOS EM UMA ESCOLA QUILOMBOLA USANDO OBRAS LITERÁRIAS	99
6.1 Os livros	100
6.2 Livro 1 – “Úrsula”	102
6.3 Livro 2 – “Hibisco Roxo”	104
6.4 Do primeiro ciclo formativo - Livro “Úrsula”	106

6.5 Do Segundo Ciclo Formativo – Livro “Hibisco Roxo”	114
7 O CICLO REFLEXIVO SOBRE AS FORMAÇÕES	123
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	144
REFERÊNCIAS	150
Apêndices	158
Anexos	167

1 INTRODUÇÃO

1.1 Motivação e relevância da pesquisa: “Das coisas que o quilombo me ensinou, a luta e a resistência são as que mais aparecem”

Os povos quilombolas historicamente são marcados no Brasil pela desvalorização, sendo colocados sempre às margens e não recebendo o devido reconhecimento de sua participação na formação social e cultural do país. A garantia de uma educação digna a esses povos, pode contribuir para o empoderamento das crianças e jovens quilombolas, algo fundamental para que essa população possa continuar na luta pela garantia de direitos e permanência em seu território, o que, consequentemente, contribui na melhoria das condições de vida e na oferta de um melhor ensino para essas comunidades.

O Brasil escravocrata negou aos negros a prática da educação formal e a presença dos escravos na escola foi considerada uma ameaça à estabilidade da social da época. Podemos entender, assim, que a exclusão negra do espaço escolar foi entendida tanto como garantia de “ordem social”, quanto pela ameaça de influência negativa que os escravos poderiam exercer nos espaços públicos (Fonseca, 2001).

O destaque a essa questão é feita na legislação da educação das relações étnico- raciais que observa:

O Brasil, Colônia, Império e República, teve historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afrodescendente brasileira até hoje. O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores (Brasil, 2004, p. 7).

Observamos assim, que o descaso para com a população negra esteve presente em boa parte da formação histórica do país, uma vez em que a educação oferecida a população negra e a quilombola, especificamente, desde os primórdios de sua formação, sofre com as desigualdades raciais no país, enfrentando desafios, como a falta de infraestrutura adequada nas escolas, a rasa formação específica para os professores, a discriminação e o preconceito enfrentados pelos alunos, assim como discriminação racial e cultural desses povos.

Como afirma Arruti (2017):

A educação escolar quilombola historicamente, foi marcada por uma autonegação da sua origem, da sua cor, do seu modo de falar, de seu modo de existência rural, de sua religiosidade, de seus modos de se organizar, casar e trabalhar e de suas demandas territoriais (Arruti, 2017, p. 136)

Fica evidente o déficit e o fato da educação quilombola não promover a igualdade de oportunidades educacionais para os estudantes quilombolas, não respeitar e não valorizar suas práticas culturais e conhecimentos tradicionais, bem como a não garantia dessas crianças e

jovens não terem acesso a uma educação de qualidade, que reconheça sua identidade étnico-racial e contribua para a valorização de suas comunidades.

Defendemos aqui, a ideia de uma educação escolar quilombola que transforme e amplie o campo de possibilidades de uma educação de qualidade para as suas comunidades que, em si, já sofrem com mazelas em vários contextos.

A sociedade de modo geral lida com dificuldades e incertezas de todas as ordens que se fazem presentes de modo mais acentuado na educação quilombola, envolvendo as precárias condições dos estabelecimentos escolares, o uso de recursos didáticos inapropriados, a deficitária formação docente, entre outros.

Esse déficit presente nesse tipo de educação, interfere diretamente na qualidade do processo de ensino e aprendizagem e se mostra como um marcador das desigualdades sociais, na medida em que colabora com a fragilidade na formação de cidadãos negros, por colocar em risco a plena formação cidadã destes e o desenvolvimento de seu caráter crítico, mostrando que isso tem relação com a reprodução e perpetuação das desigualdades raciais no Brasil.

Dado o contexto de fragilidade de oferta educacional de qualidade para a população negra no Brasil, o movimento negro tem como uma de suas lutas a discussão dos problemas relativos aos preconceitos e discriminações raciais presentes na sociedade, movimento este que engloba a busca por acesso à educação formal. Isso ocorre porque a produção do conhecimento é de grande valia para a vida em sociedade, além de ser usada como critério de seleção e/ou exclusão no mundo do trabalho.

Os movimentos sociais liderados pelo movimento negro na década de 1980 desempenharam um papel central no avanço das discussões sobre a Educação Escolar Quilombola no Brasil. Essas mobilizações articularam reivindicações voltadas para a valorização das culturas negra e quilombola, ao mesmo tempo em que denunciaram a reprodução do racismo em diferentes esferas sociais, incluindo a escola.

O ambiente escolar, conforme argumenta Cavalleiro (2001), é frequentemente um espaço de perpetuação de desigualdades raciais, sendo estas reforçadas por práticas pedagógicas excludentes e pela ausência ou distorção da história e da cultura africana e afro-brasileira nos materiais didáticos (p. 27).

A Educação Escolar Quilombola emerge nesse contexto como uma resposta crítica e emancipatória, fundamentada nos saberes, histórias e práticas culturais das comunidades quilombolas. Gonçalves (2019) destaca que essa modalidade educativa não se limita a adaptar conteúdos às particularidades locais, mas visa promover uma pedagogia que reconheça e valorize os conhecimentos das comunidades tradicionais, contribuindo para o fortalecimento

de suas identidades e lutas sociais (p. 45). Nesse sentido, a escola deixa de ser apenas um espaço de ensino formal para se tornar um território de resistência cultural e política.

A crítica ao papel dos materiais didáticos como instrumentos de reprodução do racismo é amplamente debatida por pesquisadores do campo. Munanga (2005) evidencia que, ao longo da história, os livros didáticos no Brasil têm privilegiado narrativas eurocêntricas, silenciando as contribuições das populações negras e quilombolas para a formação da sociedade brasileira (p. 57). Esse apagamento histórico reforça estereótipos e invisibiliza identidades, contribuindo para a manutenção de um sistema educacional que marginaliza determinadas culturas.

Os avanços obtidos desde os anos 1980 até os dias atuais mostram a força das mobilizações negras e sua capacidade de transformar o campo educacional. A Educação Escolar Quilombola, nesse processo, é um exemplo de como a escola pode deixar de ser um espaço de reprodução do racismo para se tornar um lugar de construção de justiça social e equidade. Como conclui Gon (2019), é fundamental que as políticas públicas sejam estruturadas para garantir que as comunidades quilombolas sejam protagonistas de sua própria educação, rompendo com séculos de exclusão e silenciamento (p. 73).

Acreditamos que a Educação Escolar Quilombola (EEQ) e as políticas públicas para com esta modalidade da educação necessitam de melhorias, uma vez que “desde a abolição em 1888, a população negra, devido a inexistência de políticas públicas voltadas à sua inserção social, ocupou posições subalternas na sociedade brasileira” (Soares, 2016, p. 2).

De forma igual, percebe-se que os quilombolas e descendentes afro-brasileiros, ainda têm longo caminho a seguir, pois os (as) negros (as) foram silenciados (as) e não lhes deram acesso à educação que deveria ser comum a todos (as).

Com a promulgação da Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003), a história e cultura afro-brasileira passaram a ser incluídas nos currículos escolares de ensino fundamental e médio. Isso foi um avanço significativo para a valorização da cultura quilombola e para o reconhecimento de sua contribuição para a formação da identidade brasileira.

Além disso, Gomes (2017) aponta que a luta pela implementação da Lei 10.639/2003, que torna obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares, foi um avanço significativo impulsionado pelos movimentos negros da década de 1980. Contudo, a autora ressalta que a efetivação dessa lei ainda enfrenta desafios, como a falta de formação específica para professores e a resistência de parte das instituições de ensino em implementar uma pedagogia antirracista (p. 89).

Em 2012, foi aprovada a Diretriz Nacional de Educação Escolar Quilombola (Brasil, 2012), que reforça a importância de uma educação específica para as comunidades quilombolas,

levando em consideração suas tradições, conhecimentos e necessidades. Nos anos seguintes, foram criados programas de formação de professores, investimentos em infraestrutura escolar e elaboração de materiais didáticos específicos para as comunidades quilombolas. Essas ações visam garantir uma educação de qualidade que respeite a diversidade cultural e étnica das comunidades.

Em maio de 2024, o ministério da educação apresentou a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ). Criada pela Portaria nº 470/2024¹, objetiva implementar ações e programas educacionais destinados à superação das desigualdades étnico-raciais e do racismo nos ambientes de ensino, bem como à promoção da política educacional para a população quilombola. O público-alvo é formado por gestores, professores, funcionários e alunos, abrangendo toda a comunidade escolar.

São compromissos da Política: estruturar um sistema de metas e monitoramento; assegurar a implementação do art. 26-A da Lei nº 9.394/1996; formar profissionais da educação para gestão e docência no âmbito da educação para as relações étnico raciais (Erer) e da EEQ; induzir a construção de capacidades institucionais para a condução das políticas de Erer e EEQ nos entes federados; reconhecer avanços institucionais de práticas educacionais antirracistas; contribuir para a superação das desigualdades étnico-raciais na educação brasileira; consolidar a modalidade EEQ, com implementação das Diretrizes Nacionais; e implementar protocolos de prevenção e resposta ao racismo nas escolas (públicas e privadas) e nas instituições de educação superior.

A criação da PNEERQ em 2024 marca um avanço histórico no enfrentamento das desigualdades educacionais no Brasil, consolidando décadas de lutas por justiça social e racial. Essa política foi desenhada para responder às demandas de populações historicamente marginalizadas, especialmente as comunidades negras, quilombolas e outros grupos que sofrem os impactos do racismo estrutural e das desigualdades sociais.

A política se fundamenta em três eixos principais: equidade, educação para as relações étnico-raciais e a educação escolar quilombola. Esses pilares interligados buscam¹ promover uma educação inclusiva e emancipadora, garantindo o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural, étnica e racial no sistema educacional brasileiro.

O eixo de equidade reforça o princípio de que tratar desigualmente os desiguais é uma condição essencial para garantir a justiça social. A política reconhece que grupos historicamente oprimidos enfrentam barreiras sistêmicas que exigem ações específicas e diferenciadas para a

¹ Disponível em <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-470-de-14-de-maio-de-2024-559544343>. Acesso em 25/08/2024

promoção de oportunidades iguais. Como argumenta Munanga (2005), a equidade transcende a igualdade formal ao buscar reparar desigualdades acumuladas e criar condições de acesso e permanência escolar efetivas para todos os indivíduos (p. 64).

Já a educação para as relações étnico-raciais, formalizada inicialmente com a Lei 10.639/2003, ganha nova robustez com a política de 2024, que expande suas diretrizes e reafirma a obrigatoriedade de incluir a história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nos currículos escolares. Além disso, a política enfatiza a formação contínua de professores e gestores escolares, capacitando-os a lidar criticamente com as questões de racismo, preconceito e discriminação no ambiente escolar. Segundo Gomes (2017), a abordagem das relações étnico-raciais precisa ir além do conteúdo curricular, transformando a própria prática pedagógica e as dinâmicas institucionais (p. 78).

O eixo de educação escolar quilombola é um dos grandes avanços dessa política. Ele reconhece a singularidade das comunidades quilombolas e sua necessidade de um modelo educacional que respeite suas especificidades históricas, culturais e territoriais. A política de 2024 fortalece o direito dessas comunidades a uma educação que dialogue com seus saberes tradicionais e com seus projetos de futuro, garantindo-lhes o protagonismo na elaboração de currículos e estratégias pedagógicas. Silva (2019) destaca que a valorização dos saberes quilombolas no espaço escolar é fundamental para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora (p. 45).

A implementação dessa política ocorre em um momento em que a luta contra o racismo estrutural no Brasil tem ganhado maior visibilidade e apoio. No entanto, os desafios permanecem significativos. Entre eles estão a resistência de setores conservadores, a falta de recursos suficientes para a execução das diretrizes e a necessidade de mudanças estruturais nas práticas pedagógicas e na gestão educacional. Apesar disso, a criação dessa política representa um marco de compromisso estatal com a justiça educacional e a construção de uma sociedade mais plural.

A PNEERQ reflete a força dos movimentos sociais, acadêmicos e gestores públicos que lutaram para que a educação no Brasil se tornasse um espaço de resistência e emancipação. Ao reconhecer a diversidade como um valor central e promover ações afirmativas que priorizem a equidade, a política estabelece as bases para um sistema educacional mais justo, inclusivo e democrático.

As escolas quilombolas, portanto, surgem para romper o contexto em vigência, pois, valorizando a cultura da população negra e o empoderamento de seus estudantes, a propagação do racismo tende a ser menor.

Para o desenvolvimento deste estudo, encaminhamo-nos à cidade de Mirinzal, no estado do Maranhão. Mirinzal é uma pequena cidade localizada na Microrregião do Litoral Ocidental Maranhense, na porção norte do estado, a cerca de 150 km da capital do estado. Os indígenas foram os primeiros habitantes da região, com a chegada das civilizações que vieram a ocupar o território, os indígenas foram se afastando cada vez mais. Anteriormente criado como distrito pela lei estadual nº 269, de 31 de dezembro de 1948 e subordinado ao município de Guimarães, Mirinzal emancipou-se pela lei estadual nº 2175, de 26 de dezembro de 1961 e se tornou município com dois distritos, Mirinzal e Usina Joaquim Antônio (que hoje vem a ser o município de Central do Maranhão), criados pela mesma lei.

Com 13.978 habitantes (IBGE, 2022), o ensino médio no município de Mirinzal possui 02 (duas) escolas registradas, sendo que na zona rural, segundo dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), concentra-se apenas 1 (uma) escola, sendo esta, o lócus escolhido para a realização desta pesquisa que é o Centro de Educação Quilombola Benedito Fontes (CEQBF) que se localiza no quilombo Gurutil, Mirinzal-MA.

A comunidade quilombola de Gurutil se localiza a 22 (vinte e dois) quilômetros da cidade de Mirinzal. Foi fundada por negros escravizados que fugiram da fazenda de Frechal e se refugiaram na região que hoje é a comunidade de Gurutil. Com aproximadamente 1.450 (mil quatrocentos e cinquenta) habitantes, a comunidade de Gurutil foi certificada como remanescente de quilombo pela Fundação Cultural Palmares através da Portaria nº 229/2012, de 31/12/2012.

Minha experiência pessoal com Centro de Educação Quilombola Benedito Fontes é profunda, sendo a única instituição que oferta o ensino médio, educação de jovens e adultos (EJA) e a educação especial na zona rural da cidade de Mirinzal. O CEQBF é uma escola quilombola pública estadual de ensino médio, mantida pelo governo do estado do Maranhão, localizada no Quilombo Gurutil, Mirinzal-MA. Além de atender a comunidade local, ainda recebe alunos de comunidades quilombolas adjacentes.

Os alunos migram para Gurutil pelo fato de as escolas de suas comunidades ofertarem educação somente até o nível ensino fundamental. Funcionando nos turnos matutino e vespertino atualmente, a instituição conta com 18 (dezoito) profissionais que compõem seu corpo docente e há 48 (quarenta e oito) anos encontra-se em plena atividade.

Segundo dados do INEP, a instituição conta com 137 (cento e trinta e sete) alunos matriculados no ensino médio, sendo 14 (quatorze) alunos na educação de jovens e adultos (EJA) e 5 (cinco) na educação especial (INEP, 2023.)

Ainda de acordo com dados do INEP, o município de Mirinzal, mostra um percentual dos estudantes do terceiro ano do ensino médio de escolas estaduais de 3,8 indicando que a grande maioria dos alunos não apresenta um bom nível de aprendizagem. (Ideb, INEP, 2023). Mostrando instabilidade quando comparado a última avaliação do índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb, INEP 2021).

Além do CEQBF, o município de Mirinzal possui como escola de ensino médio, o Centro de Ensino Euclides Ribeiro, que se localiza na zona urbana do município e atende 422 (quatrocentos e vinte e dois) estudantes da cidade. A instituição também é mantida pelo governo do estado do Maranhão e não recebe a classificação de escola quilombola.

De acordo com dados do Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (Inse), o CEQBF recebe a Classificação NSE 2, neste nível, os estudantes estão entre um e dois desvios-padrão abaixo da média nacional, considerando a maioria dos estudantes. Geralmente a mãe/responsável e/ou o pai/responsável tem o 5º ano do ensino fundamental completo ou incompleto. A maioria possui uma geladeira, um ou dois quartos, uma televisão e um banheiro. Mas não possui muitos dos bens e serviços pesquisados, exceto uma parte dos estudantes deste nível passa a ter freezer, máquina de lavar roupa e três ou mais quartos para dormir em sua casa.

Cursei todo o ensino médio no referido centro de educação, concluindo no ano de 2016 e nesse tempo em que me preparava para prestar o vestibular, notava que a escola não oferecia aos alunos suporte e preparo necessários para que estes se sentissem confortáveis e confiantes para prestarem vestibular. O êxito no vestibular pode ser atribuído muito mais a iniciativa própria e apoio familiar que me deu oportunidade de cursar Licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), no campus de Pinheiro - MA.

Com a conclusão da graduação em Pedagogia, prestei concurso para ser professor nesta escola, do conteúdo “projeto de vida” do novo ensino médio e escolhi este âmbito por conta da relação pessoal com a escola, por ser um jovem preto, nascido e criado na referida comunidade quilombola, com um desejo de oferecer uma devolutiva profissional à minha comunidade. Em virtude da aprovação no Mestrado, optei por desistir da seleção em suas etapas finais.

Na instituição, o uso da literatura e do livro didático que faz referência às questões étnico raciais é raso e não se faz frequente nas práticas dos professores. A utilização destes se dá apenas como uma forma de preparar os alunos para o vestibular da UEMA, isso pelo fato de a citada universidade prescrever em seu edital 3 (três) obras literárias que tematizam questão étnico- racial e exigir leitura destas obras, uma vez em que as questões do vestibular, versam

sobre tais obras. Vivi essa experiência quando era aluno da referida instituição quando me preparava para prestar vestibular.

Nota-se assim, que o ensino a partir de livros didáticos e literatura na escola, partem e estão ligados à preocupação e intuito de preparar os alunos para vestibulares (UEMA, ENEM), sem reconhecer a importância destes conteúdos para a plena formação cidadã dos estudantes negros quilombolas, pautada no pleno respeito às diferenças e sem se atentar para a implementação dos dispositivos legais que tornam esse tipo de conteúdo obrigatório em todo currículo nacional, a exemplo disso, a Lei 10.639/2003.

Mesmo a escola ofertando o ensino dessas obras com intenção de preparar os alunos para o vestibular, ainda assim, exige uma certa autonomia por parte do estudante, que precisa de forma individual, procurar fontes, buscar estudar as obras solicitadas nos editais, pois os trabalhos feitos pelos professores, não são suficientes para lhes proporcionar confiança e propriedade na realização das provas.

A escolha da escola como lócus da pesquisa tem um forte valor emocional pelo fato de eu ter estudado durante todo o ensino médio nesta e ter vivenciado diretamente as dificuldades e defasagens em relação ao ensino da cultura negra em seu currículo. O gestor da escola e alguns professores foram responsáveis pela minha formação, ajudaram-me a apreciar a profissão de professor e colaboraram com a minha identificação e apreciação da área educacional, fazendo-me sair de suas dependências convencido de que queria ser professor.

Diante de minha relação pessoal e afetiva com a escola, desde o início do curso de mestrado fui me aproximando cada vez mais da instituição, porque via nela a possibilidade de contribuir para a melhoria de seus processos educacionais. Pelo fato de ser um ex-aluno e morador da comunidade, sempre tive fácil acesso ao seu ambiente interno, assim como uma boa relação com seus servidores e percebo, por exemplo, que o trabalho com obras que tratam de questões étnico-raciais são mais raras ainda. Vivi essa experiência nos tempos em que era aluno da casa e tive essa percepção agora na condição de pesquisador.

Nessas aproximações, fui obtendo autorização para ter acesso e circular pela biblioteca escolar, onde observei poucas obras que fazem referência às questões étnico raciais. A observação da escassez de obras que abordam essas temáticas ressalta um dos principais desafios para a implementação efetiva de políticas voltadas à educação para as relações étnico-raciais. Isso reforça o que autores como Munanga (2005) e Gomes (2017) destacam sobre a centralidade de materiais educativos representativos e diversificados no combate ao racismo estrutural.

Durante as sessões de orientação de mestrado, meu orientador me apresentou a disponibilização de obras da editora grupo Companhia das Letras, distribuídas no âmbito do Objeto 3 do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD² para o ensino médio desde o ano de 2021, que seleciona obras referente a formação para professores e gestores e pediu que eu estudasse tais obras.

As obras do grupo Companhia das Letras aprovadas para o ensino médio no âmbito do PNLD-2021, têm o propósito de se estabelecerem como um instrumento que fornece ao docente as ferramentas teóricas e práticas necessárias para auxiliá-lo na articulação das habilidades definidas para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e na formação de cidadãos críticos, tolerantes e protagonistas do mundo. Assim, em sua cartilha, a editora disponibiliza indicação da obra e o manual do professor, como material de apoio para o professor trabalhar a obra a qual solicitou no período estipulado pelo programa (PNLD).

Segundo Oliveira, Teixeira e Silva (2021), as obras selecionadas pelo PNLD contribuem de forma significativa com a construção de um leitor capaz de desvendar as diversas camadas de sentido do texto – leitor fruidor, além de incentivar reflexões críticas sobre a sociedade e as relações sociais, assim como as questões relacionadas ao exercício da cidadania. Os autores destacam que o PNLD 2021 não contempla somente os livros em si, mas traz materiais de apoio pedagógico e didático em versões digitais, como o Manual Digital do Professor e os tutoriais em vídeo do professor e do estudante. Têm-se ainda os textos que acompanham o Livro do Estudante, que apresenta os autores e os conteúdos presentes no material, incluindo os temas abordados e o gênero literário.

Diante disso, passei a pesquisar se nas escolas de meu município essas obras foram escolhidas, em especial, se a escola eleita como lócus para realização da pesquisa, solicitou alguma dessas obre acordo com os achados à minha procura a negativa foi eleita, e isso foi evidenciado em uma consulta ao sistema³ de distribuição de livros, conforme a orientação.

Em uma das visitas feitas na escola a conversa era sobre o porquê de a escola não ter solicitado as obras literárias atinentes às questões étnico raciais no PNLD ou pelo menos, quais foram as ações que a escola desenvolveu/desenvolve com obras que abordam questões étnico-raciais.

Os questionamentos da pesquisa naquele momento, era entender como a gestão do currículo por parte da escola, inseria os temas relativos às questões étnico raciais, cumpria as demandas da legislação

²Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/distribuicaosimadnet/filtroDistribuicao> Acessado em 05/05/2023

do campo e atendia as necessidades da educação escolar quilombola e suas particularidades a partir do uso de obras literárias.

Isso levou a uma proposta que foi apresentada no exame de qualificação da pesquisa ainda se valendo da necessidade de entender como a gestão curricular da instituição, trabalhava as questões étnico raciais, atendia as demandas da legislação do campo e as particularidades da educação escolar quilombola, mas que depois do exame de qualificação, a pesquisa acabou tomando outro formato a partir das sugestões da banca.

As sugestões da banca de qualificação, foram na direção de tomar alguns elementos que já apareciam na fase exploratória da pesquisa, tais como a ausência de formação para o trato com aqueles materiais e livros e de modo mais amplo com a tratativa curricular da temática das relações étnico-raciais e da educação escolar quilombola, o que passo a desenvolver agora.

Nessas conversas de aproximação, a gestão da escola indicou a falta e as frágeis formações para trabalhar com essas obras, deixando à mostra o despreparo por parte do corpo docente para trabalhar com as relações raciais na escola, o que senti na pele como aluno e que vi agora na condição de pesquisador.

Os educadores (as) brasileiros não recebem nos cursos de docência o necessário preparo para lidar com o desafio da diversidade, comprometendo o trabalho de formação humana pelo qual são responsáveis (Munanga, 2005). Dessa forma, continuam um processo cílico onde repassam em suas aulas conhecimentos superficiais, até mesmo preconceituosos, sobre o assunto. Essas ações acabam por ocasionar a expansão do preconceito, discriminação, violência e o racismo.

Crianças brancas passam a considerarem-se superiores às outras, ocorrendo entre estas, muitas vezes, o fracasso escolar. Porém, o que ocorre é a representação do “fracasso da escola no tratamento da diversidade de formas de aprender e sentir a vida que os grupos desprivilegiados trazem como bagagem” (Ferreira, 2011, p. 78). A ausência de uma abordagem correta sobre diversidade étnica no ambiente escolar cria nas crianças negras um forte sentimento de inferioridade, diminuição da autoestima, podendo gerar recordações negativas por toda vida.

A falta de preparo docente, pode acabar por afastar os alunos de um “letramento racial” como lembra Vieira (2022): “O letramento racial é um conjunto de práticas. Pode ser melhor caracterizado como uma prática de leitura, uma maneira de perceber e responder ao contexto racial e às estruturas raciais que os indivíduos encontram [...] (Vieira, 2022, p.7).

Além de afastar os alunos do letramento racial, a falta de preparo docente pode acabar dificultar aos alunos a possibilidade de se reconhecerem como cidadãos negros quilombolas e lutarem por seus direitos.

Isso foi evidente na fase exploratória e no ciclo diagnóstico que desenvolvi na escola ao longo do ano de 2023, o que me levou a consolidar a escola e seus professores como o lócus e os partícipes desta pesquisa.

É daí que o sentido de colaboração aparece, uma vez em que me proponho a fazer uma pesquisa colaborativa, implicada e articulada, para aqueles que um dia foram meus professores, para a escola que forma alunos quilombolas como um dia eu fui, para a comunidade quilombola à qual sou nascido e criado e que se mostra carente de ciência e conhecimento sistemático para se pensar em um desenvolvimento emancipatório, numa continuidade de luta por direitos e numa convivência pautada no pleno respeito às diferenças.

Evidenciamos que se trata de uma pesquisa colaborativa, por conta da relevância acadêmica que se dá pelo fato do campo da educação quilombola a se colocar como uma identidade constituída pelos modos de vida dos povos tradicionais e descendentes afro-brasileiros, pelo trabalho, pela relação com a terra e pela ancestralidade negra (Almeida, 1998; Arruti, 2017).

A pesquisa colaborativa possibilita o potencial dos envolvidos, “dar conta não somente da compreensão da realidade macrossocial, mas, sobretudo, em dar poder aos professores para que eles possam compreender, analisar e produzir conhecimentos que mudem essa realidade” (Ibiapina, 2008, p.31).

Em suma, a pesquisa colaborativa cria condições favoráveis à mudança, transformação da prática educativa, de um fazer espontâneo para um saber fazer consciente e conscientizador, com vistas à superação de problemas, à autorreflexão, à formação continuada e à produção do conhecimento científico. Contribui qualitativamente à realidade da atividade docente, o pesquisador colaborativo, aproxima a universidade da escola e a teoria da prática, refazendo e construindo conhecimentos com base em contextos reais, intervindo nesta realidade, contribuindo para a instauração de um processo produtivo de indagação das práticas profissionais e das teorias que guiam as práticas.

Desta forma, recorremos aos debates frente à luta no combate ao racismo, às constantes demandas de nossas comunidades negras e remanescentes de quilombo e à emergência de transformá-las em políticas públicas que atendam a essa parcela da sociedade ainda marginalizada, em grande medida, dos espaços institucionais e serviços públicos básicos. Para isto, esclarecemos que o respeito à diferença, à pluralidade étnico-racial e voltada para a

valorização das diversas identidades é uma demanda legal e um compromisso cívico de todos os cidadãos (W. Coelho; M. Coelho, 2018).

Nesse contexto, a Educação Escolar Quilombola balizada por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996, incorpora uma dimensão social-pedagógica ao reconhecer as contribuições das diversas manifestações culturais na formação do país, com ênfase nas matrizes indígena, africana e europeia.

Essas orientações ganham força legal ao serem implementadas pelas Leis afirmativas nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, como política educacional de estado e com a LDB nº 9394/96 que estabeleceu a obrigatoriedade da inclusão nos currículos da Educação Básica estudos a História e Cultura afro-brasileira e africana e dos povos indígenas em todas as esferas educativas.

Tais leis reconhecem a escola como um lugar de formação cidadã, sendo necessário que este espaço acolha e valorize as culturas que ajudaram a edificar a composição nacional brasileira, reduzindo as desigualdades sociais.

Isso exige da escola que materialize um conjunto de práticas curriculares atentas ao debate sobre diversidade cultural, equidade e justiça social, promovendo a inclusão de temas relacionados às questões étnico-raciais, à história e cultura afro-brasileira e africana, bem como aos saberes tradicionais das comunidades quilombolas.

A gestão curricular, no contexto das relações étnico-raciais, desempenha um papel crucial na promoção de uma educação equitativa e inclusiva. O currículo é um espaço de disputa e poder, onde as escolhas sobre o que é ensinado e como é ensinado refletem interesses culturais, políticos e sociais específicos. Michael Apple, destaca que o currículo nunca é neutro, pois reflete e perpetua as ideologias dominantes. Segundo Apple, “o currículo é um conjunto de relações sociais traduzidas em seleção cultural” (Apple, 2006, p. 73). Nesse sentido, a ausência ou marginalização de conteúdos relacionados às questões étnico-raciais no currículo escolar perpetua desigualdades e silencia vozes historicamente excluídas.

O Parecer CNE/CEB Nº. 16/2012 prevê orientações conceituais necessárias para a construção das diretrizes educacionais quilombolas dentro da especificidade de cada Comunidade Remanescente de Quilombo.

Segundo Costa e Coelho (2021), a Educação Escolar Quilombola enquanto modalidade educacional está inserida em um campo de disputas ideológicas e é atravessada por representações sociais negociadas ou contestadas sob a égide de um conhecimento ocidental eurocêntrico.

No âmbito dessas discussões Costa e Coelho (2021), em seus estudos no campo da educação escolar quilombola, afirmam que as pesquisas mostram que:

No espaço Escolar, apesar dos avanços em termos de legislação educacional, a naturalização da situação subalterna das comunidades ainda se constitui um fator que demanda reflexão nas Escolas quilombolas que, sob influência de uma temporalidade ocidental e eurocêntrica, sob o comando do código do capital, historicamente vêm promovendo uma visão folclorizada e genérica da Cultura, fomentando estereótipos relativos à escravidão e legitimando a “hegemonia do discurso de democracia racial. Costa e Coelho (Costa; Coelho, 2021 p. 37).

Diante deste cenário, discutir este tema nos parece oportuno por considerarmos, como já aponta (Silva et al, 2018), a premência em demarcar o lugar ocupado pela Educação Escolar Quilombola e as perspectivas a serem alcançadas frente ao contexto político, social, cultural e econômico que estamos enfrentando.

Rodrigues e da Rocha (2023) afirmam que:

[...] O currículo da educação escolar quilombola é uma realidade presente, porém presente na resolução, pois a efetivação do mesmo nas escolas ainda não é uma realidade passível de dimensionar, sendo que muitos são os problemas que têm interferido nessa efetivação, sobretudo a força do racismo que colabora para que determinados sujeitos, conhecimentos e temas sejam mais visíveis constando assim nos currículos de formação dos professores, no processo de formação continuada, nos materiais didáticos, portanto, deixando e fortalecendo a exclusão dos colocados à margem (Rodrigues; Rocha (2023 p. 9).

Diante disso, antes do exame de qualificação, a pesquisa pretendia analisar como as obras literárias do PNLD eram usadas e apareciam nos planejamentos curriculares de professores da referida escola quilombola, a partir da realização de ciclos formativos-reflexivos. Após o exame de qualificação e a realização das alterações pontuadas pela banca examinadora, juntamente com as orientações de mestrado, observamos que seria cabível desenvolver um estudo que colocasse a literatura como promotora de letramento racial para professores e gestores da referida instituição a partir da realização de ciclos formativos-reflexivos, haja vista que já estávamos desenvolvendo um trabalho com literatura pautado no viés das relações étnico-raciais e da educação escolar quilombola.

A literatura foi selecionada por se mostrar ter um papel crucial nas discussões sobre relações étnico-raciais, na medida em que pode servir como uma ferramenta poderosa para a sensibilização, a construção de identidades e a promoção da diversidade cultural e letramento racial. Ela pode nos permitir explorar experiências diversas, dar voz a grupos marginalizados e desmistificar estereótipos que sustentam o racismo e a discriminação. O trabalho com literatura atrelado às relações étnico raciais, se torna ainda mais preciso, pelo fato de nosso estudo estar sendo realizado em um território remanescente de quilombo.

No estado do Maranhão, a educação escolar quilombola, além dos documentos curriculares e dispositivos legais nacionais, é regida pela Resolução nº 189/2020 – CEE/MA que versa sobre as Diretrizes Curriculares Estaduais para a Qualidade da Educação Escolar Quilombola no Sistema Estadual de Ensino do Maranhão. (DCEQEEQSEEM), a qual tem por objetivo I – orientar o Sistema Estadual de Ensino do Maranhão e as escolas de Educação Básica na elaboração, desenvolvimento e avaliação de seus projetos educativos, visando garantir a Educação Escolar Quilombola nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, sendo respeitadas as suas especificidades.

Dessa forma, cabem aos municípios se adequarem a este documento, dessa forma, a educação no município onde será desenvolvida esta pesquisa, tem sua educação escolar quilombola alicerçada por essas diretrizes.

A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, com a ampliação do tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definiu uma nova organização curricular, mais flexível, que contempla uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional.

Tais mudanças têm como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade. O novo ensino médio (NEM) começou a ser implantado no estado do Maranhão em 2022, assim como em todo o Brasil. As escolas públicas estaduais já se organizam para abranger as mudanças que abrangem inicialmente estudantes da 1ª série e, sequencialmente, todas as séries até 2024.

O projeto, que vale para a rede pública e privada, prevê aumento da carga horária de quatro para cinco horas diárias e maior autonomia para os alunos que vão escolher disciplinas complementares com as quais tenham mais afinidade.

Na prática, o novo ensino médio amplia o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais gradativamente, além de trazer uma nova organização curricular mais flexível e que conte com uma base nacional comum curricular e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes.

Posicionando-se contra a reforma do ensino médio, Araújo destaca que:

A Reforma em nome da “educação integral”, promove a fragmentação e o fatiamento do Ensino Médio. Em nome da flexibilização curricular, tida como democrática, favorece processos de exclusão, uma vez que a maior diversificação/diferenciação escolar numa sociedade de profundas desigualdades como a brasileira pode agudizar

os processos de exclusão dos jovens mais vulneráveis: pobres, negros, moradores de periferias, ribeirinhos etc., em virtude de que as suas experiências escolares tendem a ser mais instrumentais (Araújo, 2018 p.12).

Observa-se forte ascendência do NEM, no cenário educacional brasileiro, logo, a BNCC controla o currículo deste nível de ensino diretamente e influência automaticamente e o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em todas as áreas do conhecimento, incluindo a percentagem de temáticas para cada área e visando a melhoria dos resultados nas avaliações externas.

1.2. O problema e objetivos da pesquisa

Como problema de pesquisa, temos: Como a literatura pode promover letramento racial para professores e gestores de uma escola quilombola de ensino médio a partir da realização de ciclos formativos-reflexivos?

Como possíveis caminhos a seguir rumo às respostas ao questionamento levantado, apresentam-se: Como são mobilizados os discursos dos participes sobre as relações étnico-raciais a partir da realização de ciclos formativos-reflexivos; os ciclos formativo-reflexivo colaboraram com a reflexão sobre o desenvolvimento de perspectivas sustentáveis a respeito das relações étnico-raciais.

Objetivos

Como objetivo geral, pretendemos promover letramento racial para professores e gestores de uma escola quilombola de ensino médio, a partir da realização de ciclos formativo-reflexivos. De modo específico, pretendemos analisar o potencial da literatura como ferramenta promotora de letramento racial; analisar os discursos mobilizados pelos agentes escolares quanto às questões étnico-raciais a partir da realização de ciclos formativos-reflexivos com os professores e gestores da escola quilombola; colaborar com a reflexão e o desenvolvimento de perspectivas sustentáveis sobre as questões étnico-raciais da escola quilombola a partir de ciclos formativos-reflexivos.

2 METODOLOGIA

A Análise Crítica do Discurso (ACD), conforme proposta por Van Dijk (2008), foi utilizada como referencial teórico-metodológico para a interpretação dos dados produzidos nesta pesquisa colaborativa, realizada com professores e gestores de uma escola quilombola do ensino médio, localizada no Quilombo Gurutil, em Mirinzal-MA. Os dados foram produzidos por meio de encontros em grupos focais, cuja dinâmica envolveu escuta, debate e reflexão coletiva, centrados nas temáticas das relações étnico-raciais e do letramento racial no contexto da escola quilombola. Os encontros foram gravados com o consentimento dos participantes, e posteriormente transcritos na íntegra, compondo o corpus da análise.

O primeiro passo consistiu na organização e sistematização dos dados textuais, a partir da transcrição dos grupos focais. Em seguida, definiu-se o foco da análise com base na perspectiva crítica de Van Dijk (2008), voltada para a compreensão das estruturas ideológicas presentes nos discursos dos sujeitos, com ênfase nas relações de poder, dominação e resistência que atravessam a linguagem. O objetivo foi identificar como os discursos dos partícipes revelam sentidos construídos em torno da identidade racial, da cultura quilombola e das práticas escolares, bem como as estratégias discursivas que expressam ou negam o racismo institucional.

A análise se deu em dois níveis articulados: microestrutural e macroestrutural. No nível microestrutural, observaram-se aspectos linguísticos como escolhas lexicais, pronomes, negações, polarizações discursivas, metáforas e expressões afetivas, que revelam o posicionamento dos sujeitos frente às questões raciais. No nível macroestrutural, atentou-se para a organização temática dos discursos, destacando-se os conteúdos ideológicos que sustentam práticas pedagógicas e posicionamentos em relação ao currículo e à identidade quilombola.

Durante a análise, foram identificadas estratégias discursivas diversas, tais como a negação do racismo, a vitimização, o deslocamento de responsabilidade e o silenciamento de identidades negras, bem como expressões de resistência, valorização da cultura local e afirmação das identidades quilombolas. Tais estratégias evidenciaram a complexidade dos discursos produzidos no contexto escolar e a disputa de sentidos que atravessa as relações étnico-raciais.

Por fim, os dados foram interpretados à luz do contexto social e histórico da comunidade quilombola, considerando os condicionantes materiais da escola, a formação dos educadores e as experiências dos sujeitos envolvidos. A articulação com os ciclos formativo-reflexivos permitiu observar mudanças, permanências e deslocamentos nos discursos dos participantes ao longo do processo, indicando o potencial formativo da pesquisa colaborativa como estratégia de intervenção pedagógica e política no cotidiano da escola. A ACD, portanto, contribuiu de forma decisiva para compreender como os discursos sobre relações raciais são mobilizados e transformados no interior de práticas educativas comprometidas com a equidade racial e a justiça social.

Diante dos achados e resultados da fase exploratória, foi proposta aos partícipes uma pesquisa do tipo colaborativa, onde uma vez consentida, e levando em conta as etapas que a cerceiam, realizamos um ciclo diagnóstico a partir de um grupo focal, com o intuito de diagnosticar. Os resultados e discussão dos discursos mobilizados desse primeiro ciclo, encontram-se abaixo. A análise dos dados foi conduzida utilizando três métodos principais: pesquisa colaborativa, grupos focais e análise crítica de discurso (ACD).

- **Pesquisa Colaborativa:** Foi realizada uma pesquisa colaborativa no Centro de Educação quilombola Benedito Fontes, que se localiza no quilombo de Gurutil, no município de Mirinzal- MA, na qual pesquisador e partícipes do estudo trabalharam juntos de forma ativa e igualitária em todas as etapas do processo da pesquisa. Priorizando a participação ativa e contínua dos sujeitos da pesquisa, foram apenas objetos de estudo, mas colaboradores que contribuíram para o desenvolvimento do conhecimento.
- **Grupos Focais:** Foram realizados grupos focais com professores e gestores da escola quilombola, com o objetivo de promover uma discussão colaborativa sobre o uso da literatura na educação para o letramento racial. Os grupos focais permitiram a coleta de dados ricos em detalhes e reflexões coletivas sobre as práticas pedagógicas e as percepções dos participantes. No primeiro grupo focal, foi realizado o ciclo diagnóstico para se levantar as necessidades formativas dos partícipes, no segundo, foi realizado o primeiro ciclo formativo, no qual foi trabalhada a obra “Úrsula” de Maria Firmina dos Reis, no terceiro grupo focal, foi trabalhada a obra literária “Hibisco Roxo” de Chimamanda Ngozi Adichie. E no quarto, foi realizado o ciclo reflexivo, o qual consistiu na reflexão sobre as alterações das percepções dos partícipes a respeito do letramento racial, educação escolar quilombola e relações étnico-raciais de modo geral.
- **Análise Crítica de Discurso (ACD):** A ACD foi utilizada para examinar os discursos emergentes dos grupos focais. Esta análise focou em como os participantes constroem significados em torno do letramento racial através da literatura, e como as dinâmicas de poder, identidade e resistência são expressas em seus discursos.

2.1 Descrição dos Dados

Os dados foram coletados a partir de quatro grupos focais, cada um com aproximadamente 12 a 15 partícipes, incluindo tanto professores quanto gestores escolares. As sessões dos grupos focais foram gravadas, transcritas e, posteriormente, submetidas à análise crítica de discurso.

- **Temas Centrais:** Durante os grupos focais, emergiram vários temas centrais, como:
 - A importância da literatura como ferramenta de conscientização e empoderamento.
 - As barreiras e desafios na implementação de um currículo antirracista.
 - A relação entre letramento racial e práticas pedagógicas na escola quilombola.

- **Discursos Analisados:** A análise crítica de discurso enfocou como os participes articulam suas experiências e percepções sobre o letramento racial, explorando elementos como a resistência a práticas racistas, a construção de identidades quilombolas e a influência da literatura na formação de uma consciência racial crítica.

Resultados Preliminares e Interpretação

A análise dos dados revelou insights significativos:

- **Uso da Literatura como Ferramenta de Letramento Racial:** Os partícipes reconheceram a literatura como um recurso essencial para promover o letramento racial, destacando como determinadas obras literárias têm o poder de desafiar narrativas racistas e promover a valorização da cultura afro-brasileira e quilombola.
- **Desafios na Implementação:** Os discursos dos educadores e gestores indicaram desafios na implementação de práticas de letramento racial, incluindo a falta de materiais didáticos adequados, resistência institucional e a necessidade de formação contínua e específica para lidar com questões étnico-raciais.
- **Identidade e Resistência:** A literatura foi vista como um meio de fortalecer a identidade quilombola dos alunos, ao mesmo tempo em que fornece ferramentas para resistir às narrativas dominantes que perpetuam o racismo. Os discursos dos participantes refletiram uma consciência crescente sobre a importância de integrar o letramento racial em todas as esferas do currículo escolar.

O estudo, de abordagem qualitativa, enfoca a pesquisa colaborativa, abordagem que vem apresentando resultados significativos no tocante à formação continuada de professores e ao ensino-aprendizagem. Na busca por aprimorar os mecanismos de entrada do pesquisador no ambiente escolar, a pesquisa colaborativa visa à intersecção entre academia e escola no sentido de promover conhecimento, autoavaliação e construção de novas práticas, para a emancipação por meio da ação e da reflexão (Ibiapina 2008), que conduzam à produção de metodologias próprias de trabalho, sustentadas por escopo teórico metodológico adequado.

Em vez de o pesquisador inserir-se no ambiente escolar apenas para observar, dizer o que está ou não adequado, objetiva-se discutir junto ao professor a realidade de seu trabalho, as dificuldades encontradas e oferecer subsídios teórico-metodológicos para a implementação de novas práticas que ressignifiquem seu trabalho. Trata-se, portanto, de uma proposta de pesquisa em que todo o processo é conduzido em coparticipação entre professor e pesquisador, visando

sempre a reestruturação e reconstrução do trabalho com a linguagem em situação de ensino, no caso específico deste estudo, dos aspectos relacionados à revisão e à reescrita de textos.

As pesquisas realizadas no campo da educação escolar quilombola têm o denuncismo como uma marca, mas a presente pesquisa não ficará apenas nesse campo. Em vez de o pesquisador inserir-se no ambiente escolar apenas para observar, dizer o que é adequado ou não, como ocorre na maioria das pesquisas acadêmicas, pretendemos discutir junto aos professores a realidade de seu trabalho, as dificuldades encontradas e oferecer subsídios teórico-metodológicos para a implementação de novas práticas que ressignifique o seu trabalho.

A pesquisa colaborativa, ancorada nas bases da pesquisa qualitativa, apresenta aproximações com a etnografia em ambiente escolar e vem sendo ricamente utilizada no sentido de ampliar a participação do pesquisador na escola. Seu objetivo maior é atender à necessidade de estreitar laços entre escola e academia, promovendo resultados profícuos relacionados diretamente à prática docente, “contribuindo para a elaboração de novas compreensões acerca dos trabalhos realizados [...] estabelecendo um compromisso da academia de também se engajar na busca das soluções para as problemáticas aí apresentadas” (Horikawa, 2008, p. 27).

Ao pontuar a pertinência dessa pesquisa no ambiente escolar, Ibiapina (2008, p. 114-115) afirma:

[...] quando o pesquisador aproxima suas preocupações das preocupações dos professores, compreendendo-as por meio da reflexividade crítica, e proporciona condições para que os professores revejam conceitos e práticas; e de outro lado, contempla o campo da prática, quando o pesquisador solicita a colaboração dos docentes para investigar certo objeto de pesquisa, investigando e fazendo avançar a formação docente, esse é um dos desafios colaborativos, responder às necessidades de docentes e os interesses de produção de conhecimentos. A pesquisa colaborativa, portanto, reconcilia duas dimensões da pesquisa em educação, a produção de saberes e a formação continuada de professores. Essa dupla dimensão privilegia pesquisa e formação, fazendo avançar os conhecimentos produzidos na academia e na escola.

Dessa forma, a relação entre teoria e prática, seus agentes e seu contexto são fundamentais para um trabalho colaborativo efetivo.

2.2 Os partícipes

Os partícipes deste estudo são alguns (as) servidores (as) do Centro de Ensino acima mencionado. Sendo estes, doze professores e servidores da direção escolar (diretor, vice-diretor e secretária).

Quanto aos membros da equipe gestora, participaram da pesquisa por solicitação do diretor, este justificou em seu pedido que queria envolver a direção escolar - diretor(a), vice-diretor (a) e secretário (a) na composição dos debates.

Quadro 01: Servidores da gestão escolar, partícipes da pesquisa

CARGO	QUANTIDADE
Diretor(a)	1
Vice-Diretor(a)	1
Secretário (a)	1

Fonte: dados da pesquisa

Os partícipes têm faixa etária entre 25 a 50 anos de idade. É importante salientar que estes são professores que fazem parte do corpo docente da instituição, desde o mês de janeiro de 2023, através de concurso público realizado pelo estado do Maranhão, no qual foram convocados e atualmente exercem suas funções escolares.

Quadro 02: Perfil dos partícipes

Professor	Cor/perfil étnico racial	Formação acadêmica	Período que atua como docente
Professor A	Preto	História	Mais de 20 anos como professor da rede municipal
Professor B	Pardo	Geografia	Mais de 08 anos como professor da rede municipal e estadual
Professor C	Branco	Letras -Língua Portuguesa	Mais de 10 anos como professora da rede estadual
Professor D	Branco	Língua Portuguesa	Mais de 02 anos como professor da rede estadual
Professor E	Preto	Matemática	Mais de 09 anos como professor da rede estadual
Professor F	Preto	Sociologia	Mais de 15 anos como professor da rede municipal e estadual
Professor G	Preto	Arte	Mais de 07 anos como professor da rede municipal e estadual
Professor H	Pardo	Letras	Mais de 04 anos como professor da rede estadual e já atuou na rede municipal
Professor I	Preto	Física	Mais de 03 anos como professor da rede estadual
Professor J	Preto	Pedagogia	Mais de 01 anos como professor da rede estadual
Professor K	Pardo	Pedagogia	Mais de 01 anos como professor da rede estadual
Professor L	Preto	Pedagogia	Mais de 01 anos como professor da rede estadual

Fonte: Dados da pesquisa

2.3 A pesquisa colaborativa: As fases / ciclos

A pesquisa iniciou-se com a etapa exploratória, feita através de visitas e conversas com o gestor da escola. Levando em conta o desenvolvimento de uma pesquisa colaborativa, baseado em Ibiapina (2008), que afirma que este tipo de pesquisa se dá em três etapas, sendo estas, diagnóstica, formativa e reflexiva, iniciamos pela diagnóstica.

2.4 A primeira fase/ciclo diagnóstico

A pesquisa se iniciou com o ciclo diagnóstico, que ocorreu ainda no ano de 2023, durante os meses de julho e dezembro, no qual, trabalhamos a partir da metodologia de um grupo focal, Gatti (2005), realizado presencialmente, na referida instituição, para se saber a respeito de conhecimentos prévios dos partícipes e o uso de literaturas na perspectiva das relações étnico-raciais, assim como, levantar as necessidades formativas do grupo no que se refere ao trabalho escolar com a temática em debate.

O levantamento de necessidades formativas é um processo essencial no desenvolvimento de programas de formação docente, pois busca identificar lacunas entre as competências necessárias para o desempenho profissional e as habilidades existentes nos professores. Segundo Rodrigues e Esteves (2011), essa etapa constitui uma base para o planejamento de ações formativas que sejam relevantes e alinhadas com as demandas reais do contexto educacional.

As autoras destacam que o levantamento de necessidades formativas não deve ser um processo meramente técnico, mas deve envolver uma abordagem crítica, que leve em conta os aspectos socioculturais, históricos e institucionais que moldam a prática docente. Para tanto, é fundamental adotar uma perspectiva que vá além da mera identificação de déficits, compreendendo as condições concretas de trabalho e as demandas dos diferentes atores envolvidos no processo educacional (Rodrigues e Esteves, 2011, p. 34).

O nosso contexto de formação colaborativa que une literatura e relações étnico-raciais, estruturada com ciclos diagnósticos, formativos e reflexivos (Ibiapina, 2004), voltada para uma escola quilombola, possui características específicas que a diferenciam de uma formação geralmente disponibilizada pela Secretaria de Educação do Maranhão (SEDUC-MA). Essas distinções estão principalmente relacionadas à abordagem contextual, à metodologia e à inclusão ativa da comunidade no processo formativo.

A formação que ofertamos para a escola quilombola e seus agentes, é projetada para atender às necessidades específicas do contexto socioeducacional da comunidade. O ciclo diagnóstico, por exemplo, parte de uma escuta ativa e de uma análise das percepções dos

partícipes, das tradições culturais e das demandas locais relacionadas à promoção das relações étnico-raciais. Essa abordagem permite que os conteúdos literários e os métodos formativos sejam alinhados à realidade vivida pelos professores e à valorização de sua herança cultural. Em contrapartida, as formações oferecidas pela SEDUC-MA tendem a adotar uma abordagem mais generalista, voltada para a implementação de políticas públicas educacionais amplas, com menor foco nas especificidades de escolas comunidades quilombolas.

Destacamos ainda, o envolvimento ativo dos partícipes quilombola na construção do processo formativo. Os ciclos formativo-reflexivos promovem espaços de trocas horizontais, onde a comunidade é protagonista na elaboração de estratégias que integrem a literatura à promoção de letramento racial. Além disso, a formação considera a identidade coletiva da comunidade, usando obras de autoras negras.

Durante a realização deste ciclo, identificamos que todos os partícipes indicaram sentir dificuldades no que se refere à material didático para trabalhar a temática em debates em suas aulas. Esse dado vai de encontro com umas das categorizações de necessidades defendidas por (Rodrigues e Esteves, 2011, p.14), a qual é definida como necessidades coletivas, essas ocorrem quando a necessidade abrange um número elevado de indivíduos, grupos ou sistemas.

Segundo as autoras, o levantamento coletivo é caracterizado por seu potencial de promover o diálogo e a troca de perspectivas entre os envolvidos. Essa interação possibilita a identificação de necessidades que não seriam facilmente percebidas por uma análise individual ou centralizada, além de fomentar um ambiente colaborativo na definição das prioridades formativas (Rodrigues e Esteves, 2011, p. 64). As autoras destacam que essa abordagem também contribui para o fortalecimento da autonomia dos professores e para o reconhecimento de suas vozes no planejamento das ações formativas.

Tal como propomos no método de coleta de dados escolhido para este estudo, para a realização de um levantamento coletivo de necessidades, Rodrigues e Esteves (2011) sugerem a utilização de ferramentas participativas, como grupos focais, reuniões de equipe, debates estruturados e questionários colaborativos. Essas estratégias permitem coletar uma ampla gama de dados e promovem a reflexão conjunta sobre os desafios e as possibilidades do processo formativo (p. 68). Além disso, o levantamento coletivo possibilita que as necessidades identificadas sejam priorizadas com base em critérios consensuais, favorecendo a implementação de programas de formação que sejam mais contextualizados e eficazes.

Outro aspecto relevante do levantamento coletivo de necessidades é sua capacidade de promover uma cultura de co-responsabilidade entre os envolvidos. Ao incluir diferentes perspectivas no processo, cria-se um senso compartilhado de compromisso com a formação

continuada, o que potencializa os resultados das intervenções formativas (Rodrigues e Esteves, 2011, p. 71). As autoras argumentam que essa abordagem participativa também reforça a sustentabilidade dos programas de formação, uma vez que os participantes tendem a se engajar mais ativamente na implementação de ações que ajudaram a planejar

Em relação ao grupo focal, Bauer e Gaskell (2002) e Gatti (2005) concebem essa modalidade de entrevista, como uma técnica qualitativa de pesquisa, que para ser desenvolvida, o pesquisador reúne, em um mesmo local e durante certo período de tempo, uma determinada quantidade de pessoas que constituem parte da população pesquisada com a finalidade de se obter informações consideradas fundamentais para a compreensão do fenômeno objeto da investigação.

No grupo focal, de acordo com Wenetz (2012),

Usa-se a expressão ‘focal’ porque as conversações são realizadas como uma atividade coletiva, como realizar uma tarefa, assistir um filme e depois debater sobre esse assunto com um conjunto específico de questões. Embora se possa confundir com entrevistas grupais, a ideia é um pouco mais ampla.

Isso vai de encontro com os ideais de Rodrigues e Esteves (2011), as autoras enfatizam que:

A identificação das necessidades formativas deve ser realizada de forma participativa, envolvendo professores, gestores escolares e outros profissionais da educação. Essa abordagem colaborativa não apenas legitima o processo, mas também promove um maior comprometimento dos envolvidos com as ações formativas planejadas (p. 61).

Neste sentido, nesta primeira etapa, os professores, gestores e secretário partícipes deste estudo, foram instigados a falar sobre suas percepções a respeito da importância da temática étnico-racial no contexto de educação quilombola ao qual estão inseridos, falar como eles vêm trabalhando tal temática nos respectivos componentes curriculares que lecionam e sobre suas possíveis dificuldades encontradas nessa ação.

Durante a realização deste ciclo, encontramos diversas dificuldades como, estabelecer uma relação de confiança com os partícipes, uma vez que percebemos certa resistência inicial por parte de alguns professores que não demonstraram muito interesse/participação em participar da pesquisa. Destacamos aqui a significativa colaboração da gestão escolar na mobilização dos professores, nossa intensa busca por abordagens que valorizassem e respeitassem os saberes dos partícipes, para promover maior interação e o fato de criarmos um grupo de Whatsapp, onde além de antecipar as informações como horários e datas dos encontros, disponibilizamos posts referentes à temática étnico racial no intuito de sensibilizar e engajar os partícipes.

Percebi que mesmo sendo um ex-aluno da casa, e ex-aluno de alguns dos professores partícipes deste estudo, alguns dos professores, não se mostraram tão receptivos, mas isso foi desconstruído no caminhar da pesquisa e demonstrando domínio do trabalho a ser desenvolvido, utilizando dinâmicas de descontração, grupo de Whatsapp para manter uma proximidade entre os intervalos de cada encontro presencial, conseguimos conquistar a participação e engajamento destes.

Outros desafios que se fizeram contínuos e estenderam-se até o último ciclo desta pesquisa, foram os conflitos de agenda e disponibilidade. Entendendo que a escola quilombola tem uma dinâmica própria e estava em plano caminhar letivo, sentimos dificuldades em conciliar as agendas dos membros da comunidade escolar com os cronogramas da pesquisa. Entendendo também que não podíamos interferir na rotina institucional, ficávamos aguardando uma sinalização por parte da gestão escolar de quando seria possível realizar um novo encontro. Neste sentido, procuramos estar sempre preparados para realizar o encontro, mediante a disponibilidade dos partícipes.

O encontro aconteceu na referida instituição, com duração de 2:30hs (duas horas e meia) e contou com a presença de 15(quinze) partícipes. A partir da realização do ciclo diagnóstico, foi possível levantar e elencar as lacunas e necessidades formativas dos partícipes da pesquisa e através destes, poder alinhar as atividades a serem desenvolvidas nos ciclos formativos. Muitos pontos de atenção foram encontrados no ciclo diagnóstico, como falta de material didático adequado, falta de formação continuada, resistência por parte dos alunos, etc.

Decidimos em conjunto que trabalhariámos obras literárias que tematizassem questões étnico raciais em seus enredos, assim como obras que em seu corpo, trazem personagens negros como protagonistas e/ou obras que discutem essas questões com profundezas. Na Sequência, aconteceriam dois ciclos formativos, nos quais seria trabalhada uma obra literária com viés étnico racial negro em cada encontro, com o intuito de promover a leitura, discussão e reflexão sobre tais obras.

Ressaltamos que a escolha das obras e/ou material de apoio para a realização dos ciclos formativos, poderiam ser alterados, mediante às necessidades formativas encontradas durante o percurso da pesquisa, tal como Rodrigues e Esteves argumentam que o levantamento de necessidades formativas deve ser constantemente revisitado, de modo a adaptar os programas de formação às mudanças contextuais e às novas exigências do sistema educacional (Rodrigues e Esteves, 2011, p. 78). Essa visão dinâmica do processo formativo reforça a importância de uma análise contínua e crítica das necessidades dos professores, visando não apenas à aquisição

de competências, mas também ao fortalecimento de sua autonomia e capacidade de responder criativamente aos desafios da profissão.

Para tanto, levando em consideração a participação dos partícipes, como prega a pesquisa do tipo colaborativa, Ibiapina (2008), estes indicaram como sugestão de leitura e material base para esses encontros, a obra “Úrsula” da autora negra abolicionista e maranhense, Maria Firmina dos Reis e a obra “Hibisco Roxo” da autora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie.

2.5 A segunda fase/ primeiro ciclo formativo

Para o primeiro ciclo formativo, por sugestão dos partícipes, foi selecionado o livro “Úrsula” da autora negra abolicionista e maranhense, Maria Firmina dos Reis. O encontro contou com 15 (quinze) partícipes presentes e teve 08:00hs (oito horas) de duração, sendo 04:00 (quatro horas) pela manhã e 04:00 (quatro horas) pela tarde.

A realização dos grupos focais dependia da agenda da escola e exclusivamente da agenda e disponibilidade dos professores. Por isso tivemos leves dificuldades em marcar e fixar as datas dos encontros devido aos muitos compromissos do calendário escolar. Pensando em otimizar o tempo e se adequar à agenda da instituição e dos professores partícipes, propomos que os encontros fossem realizados aos sábados, obtivemos êxito, porém alguns encontros ainda sim, foram realizados durante dias úteis, a pedido da gestão escolar, na tentativa de adaptar os encontros e não prejudicar o caminhar escolar.

Assim, ficou acordado entre pesquisador e partícipes a seguinte logística de preparação: o pesquisador disponibilizaria a obra literária para os partícipes com um mês de antecedência da data do encontro e estes deveriam fazer a leitura desta obra, para posterior socialização no ciclo formativo que teria a referida obra como matéria base. Obtivemos êxito na logística planejada e assim procedemos nos dois ciclos formativos.

Neste ciclo formativo, trabalhamos pontos chaves, como, demarcação do contexto histórico, social e cultural em que a obra foi escrita, assim como os contextos supracitados são retratados na referida obra literária. Os partícipes foram instigados a identificar momentos em que ocorria uma situação de racismo ou desigualdade racial/social na obra, assim como, relatar como reagiria a essa situação, caso fosse ele no lugar da personagem. Os partícipes também foram convidados a darem suas percepções sobre as possíveis contribuições que a obra, assim como a sua autora deixaram para a época em que foi escrita e para a contemporaneidade. Outros

aspectos foram trabalhados, como indagações aos professores e gestores partícipes, de como eles utilizam essas obras em suas aulas e com seus alunos.

2.6 A segunda fase/ segundo ciclo formativo

Para a realização do segundo ciclo formativo, foi selecionada a obra “Hibisco Roxo” da autora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie. O encontro contou com 14 (quatorze) partícipes presentes e teve 08:00hs (oito horas) de duração, sendo 04:00 (quatro horas) pela manhã e 04:00 (quatro horas) pela tarde. Para este encontro, disponibilizei os exemplares da obra com um mês de antecedência, para que os partícipes pudessem fazer a leitura, para posterior socialização no encontro.

Neste ciclo formativo, trabalhamos pontos chaves, como, demarcação do contexto histórico, social e cultural em que a obra foi escrita, assim como os contextos supracitados são retratados na referida obra literária. Os partícipes foram instigados a identificar momentos em que ocorria uma situação de racismo ou desigualdade racial/social na obra, assim como, relatar como reagiria a essa situação, caso fosse ele no lugar da personagem. Os partícipes também foram convidados a darem suas percepções sobre as possíveis contribuições que a obra, assim como a sua autora deixam para o campo das relações étnico-raciais na contemporaneidade. Outros aspectos foram trabalhados, como indagações aos professores e gestores partícipes, de como eles utilizariam essas obras em suas aulas e com seus alunos, assim como, a criação de textos, poemas, intervenções pedagógicas e canções, baseadas na obra e no encontro.

A pesquisa contaria com mais um encontro para compor o ciclo formativo, mas devido a questões relacionadas ao tempo estipulado para as etapas que ainda estavam por vir, o período de conclusão do curso de mestrado e à disponibilidade dos partícipes, uma vez que estes tinham muitas demandas letivas para atenderem, optamos por não realizar este, partindo assim, para a planificação do que viria a ser a terceira e última fase de encontros com os partícipes, a fase/ciclo diagnóstico.

2.7 A terceira fase/ciclo reflexivo

Em seguida ocorreu o ciclo reflexivo, onde foram refletidas as percepções dos professores quanto aos ciclos formativos, possíveis mudanças, angústias, superações e outros

sentimentos vividos nesse processo, assim como suas percepções em relação ao tema em debate, enfatizando a reflexão sobre sua prática docente.

Sobre ciclos reflexivos, Ibiapina (2008) afirma que:

Em síntese, o processo reflexivo exige mergulho tanto no conhecimento teórico quanto no mundo da experiência, para que se possa desvelar a que esses interesses servem as ações sociais e como elas reproduzem práticas ideológicas, isto é, a reflexão oferece mais poder para os professores (re) construir o contexto social em que estão inseridos, proporcionando condições para que estes profissionais compreendam que, para mudar a teoria educacional, a política e prática, é necessário mudar a própria forma de pensar e agir (Ibiapina, 2008 p.20).

Aos partícipes, foram refeitas as indagações realizadas lá no ciclo reflexivo, a fim de identificar possíveis alterações em suas respostas, para posteriormente analisar criticamente os discursos ali mobilizados e saber se conseguimos alcançar os objetivos deste estudo. Deixamos os partícipes à vontade para relatar suas percepções ao longo do desenvolvimento da pesquisa. Outros questionamentos referentes à letramento racial e educação escolar quilombola foram realizados, interligados às obras trabalhadas nos ciclos formativos.

Sobre a análise de dados, optamos pela utilização da Análise Crítica do Discurso (ACD), conforme a teoria de Van Dijk (2008) no qual explica que esse tipo de análise, refere-se a:

[...] um tipo de investigação analítica discursiva que estuda principalmente o modo como o abuso de poder, a dominação e a desigualdade são representados, reproduzidos e combatidos por textos orais e escritos no contexto social e político (Van Dijk, 2008, p. 113).

A ACD, de acordo com a perspectiva de Van Dijk, é aplicada em uma variedade de contextos, incluindo mídia, política, educação e outros campos, nos quais a linguagem desempenha um papel importante na formação de opiniões e na influência sobre a sociedade. Essa abordagem oferece uma maneira profunda de examinar como a linguagem é usada para perpetuar ou desafiar as estruturas de poder e as ideologias existentes. Além disso, acerca do campo de estudos que a ACD está inserida, o autor destaca:

[...] tanto os estudos do discurso quanto os estudos críticos do discurso fazem uso de uma grande quantidade de métodos de observação, de análise e de outras estratégias para coletar, examinar ou avaliar dados, para testar hipóteses, para desenvolver teorias e para adquirir conhecimentos (Van Dijk, 2008, p. 13)

Dessa forma, é importante destacar que a ACD de Van Dijk é uma abordagem multidisciplinar e flexível, e as etapas podem ser adaptadas, desde que, mantenha-se uma abordagem crítica e reflexiva ao analisar o discurso, considerando como ele pode influenciar as relações de estrutura e poder na sociedade. Sendo assim, o caminho metodológico utilizado para utilizar a ACD como método de análise de dados na presente pesquisa, se dará através da

análise das percepções dos professores sobre a importância da implementação da educação das relações étnico-raciais.

A ACD visa permitir investigar os discursos mobilizados pelos agentes escolares quanto às questões étnico-raciais a partir da realização de ciclos formativos-reflexivos com os professores e gestores da escola quilombola, demonstrando as nuances do racismo, a complexidade do debate das relações raciais no Brasil etc.

2.8 Ética em Pesquisa

Ao desenvolver pesquisa com seres humanos, é preciso estar ciente da conduta do pesquisador e dos procedimentos fundamentais que precisam ser realizados a fim de garantir que nenhum direito dos participantes da pesquisa seja violado. De acordo com a Resolução 196, publicada em outubro de 1996 pelo Conselho Nacional de Saúde, foram aprovadas as diretrizes e normas que devem nortear a pesquisa realizada com seres humanos, considerado principalmente o respeito à dignidade da pessoa humana, na qual envolve: cuidados sobre riscos e benefícios, equidade, livre escolha de participação por parte dos sujeitos a serem pesquisados e projeto de pesquisa devidamente aprovado pelo Comitê de Ética.

Fazendo uso das contribuições de Celani (2005), a partir do entendimento da pesquisa educacional, por meio da teoria crítica, deve-se considerar a parceria entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados. A autora ressalta, ao discorrer sobre os sujeitos da pesquisa, que são “pessoas não são objetos e, portanto, não devem ser tratadas como tal” (Celani, 2005, p. 107-109). Por isso, utilizei, neste estudo, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (colocarei o número do anexo) e o Termo de autorização da instituição (colocarei o número do anexo), para assegurar total liberdade de escolha na participação ou não nesta pesquisa, bem como a desistência a qualquer tempo caso o participante não se sentisse confortável em participar ou não o quisesse.

A pesquisa em seu caminhar, lhe deu possíveis riscos, como os éticos, os quais foram expostos e consentidos pelos partícipes no TCLE. Outro risco que se apresentou, foi a quebra de ano, pelo fato da etapa exploratória e ciclo diagnóstico serem realizados no ano de 2023, nos expusemos ao risco de os professores mudarem de escola, sofrerem alterações em suas cargas horárias, e até mesmo demonstrarem falta de interesse em participar dos próximos ciclos e etapas que estariam por vir neste estudo.

2.9 Elementos da Dissertação

Esta dissertação está organizada em 8 (oito) sessões, cada uma estruturada para atender aos objetivos gerais e específicos propostos no estudo.

A primeira sessão, apresenta-se a introdução, onde são contextualizados o tema e o problema de pesquisa, seguidos da formulação dos objetivos e da justificativa para a realização do estudo, assim como a trajetória para a delimitação da pesquisa e minha aproximação com a temática.

A segunda seção inclui a descrição da metodologia utilizada, trazendo os mecanismos utilizados para coleta de dados e o desenvolvimento da pesquisa, descrevendo as particularidades da pesquisa colaborativa. Este capítulo traz também explicações sobre a técnica de tratamento e análise de dados utilizada neste estudo, os princípios éticos e os procedimentos adotados para garantir a validade e a confiabilidade do estudo.

A terceira seção, intitulada “Revisão da Literatura: currículo, literatura e relações étnico-raciais na educação escolar quilombola” é dedicada à revisão da literatura, abordando os conceitos-chave e as teorias relevantes para a fundamentação teórica do estudo. Nesta seção, discutem-se os principais autores e trabalhos relacionados ao tema, situando a pesquisa no campo acadêmico.

A quarta seção, intitulada “Formação de identidades: um processo contínuo e inacabado”, traz uma revisão teórica composta por autores do campo, explicando sobre a formação de identidades de professores e estudantes quilombolas.

A quinta seção, apresenta os resultados e discussões, discorrendo sobre o ciclo diagnóstico da pesquisa, destacando as necessidades formativas e a necessidade de formação em letramento racial.

A sexta seção, apresenta os resultados e discussões, onde os dados coletados são analisados e interpretados à luz da ACD. Esta seção busca responder aos objetivos específicos e discutir os achados em relação às contribuições acadêmicas e discursos mobilizados nas etapas deste estudo.

Por fim, na sétima seção, são expostas as conclusões, destacando as contribuições do estudo, suas limitações e sugestões para futuras pesquisas. Esta seção encerra o trabalho sintetizando os principais pontos abordados e o impacto da pesquisa no campo estudado.

Além disso, a dissertação inclui as referências bibliográficas, organizadas conforme as normas vigentes, os apêndices e anexos, que contêm documentos complementares, como instrumentos de pesquisa e dados adicionais.

3 REVISÃO DA LITERATURA: currículo, literatura e relações étnico-raciais na educação escolar quilombola

3.1 Racismo e suas implicações no currículo

O racismo, segundo Guimarães (2005), é um modo específico de naturalização da vida social que explica diferenças pessoais, sociais e culturais construídas como naturais. A atitude de naturalização em que se baseia o racismo está presente em vários países, de formas diversas e é considerada, por muitos, inofensiva.

Para Jones (1973), pesquisador americano, o racismo é o processo natural pelo qual as características físicas e culturais de um grupo de pessoas adquirem significação social negativa numa sociedade socialmente heterogênea. Esse autor também distingue três tipos de racismo praticados contra negros nos Estados Unidos: o individual, o institucional e o cultural.

De acordo com Guimarães (2005), o racismo é um ato de desrespeito àquele que é diferente, independentemente de ter como marco único a cor da pele, porém, sem desprezar tal característica que, no caso brasileiro, é um dos pontos ainda considerados para se fazer a distinção econômica, educacional e cultural da população negra.

Já sabemos que o racismo se faz presente em vários espaços da sociedade, segundo Jones (1973), além da família, a escola tem se mostrado um dos principais espaços de socialização da criança, responsável pela construção e repasse de valores, crenças e conhecimentos.

Em algumas escolas, crianças, principalmente negras, são percebidas por alguns professores como incapazes de aprender, por pertencerem a grupos considerados inferiores, recebem, muitas vezes, uma educação deficiente, em ambientes que não estimulam o aprendizado.

Nos estudos de Carneiro (2005), o conceito central de epistemicídio, elaborado pela autora, se refere ao apagamento e à deslegitimação sistemática de saberes e conhecimentos produzidos por povos negros, indígenas e outras populações subalternizadas no processo histórico de colonialismo e supremacia branca.

Carneiro utiliza o termo "epistemicídio" para descrever um processo pelo qual as epistemologias ocidentais não apenas marginalizam, mas eliminam as formas de conhecimento de outros povos. Segundo a autora, o epistemicídio é intrínseco ao projeto colonial, no qual as cosmovisões africanas foram apagadas e relegadas à esfera da "não-ciência", enquanto o pensamento europeu foi universalizado como o único modelo válido de racionalidade (Carneiro, 2005, p. 22-25).

Carneiro analisa como o racismo epistemológico está enraizado nas instituições de poder, incluindo o sistema educacional, a academia e os meios de comunicação. Ela destaca que a exclusão das produções intelectuais de pensadores negros e a desvalorização das tradições de pensamento afro centradas não são meros acidentes históricos, mas práticas sistemáticas que visam perpetuar a hierarquia racial (Carneiro, 2005, p. 35-38).

Além disso, Carneiro aponta que o epistemicídio não se restringe ao apagamento do conhecimento formal. Ele também ocorre no nível da memória coletiva, onde a história de resistência e produção cultural de povos negros é frequentemente omitida ou distorcida. Esse apagamento tem efeitos profundos na subjetividade, pois gera um processo de alienação e desvalorização das próprias origens por parte das populações subalternizadas (Carneiro, 2005, p. 41-45).

Um dos aspectos mais significativos da obra é a crítica às narrativas universalistas da modernidade, que frequentemente ignoram o papel central que o colonialismo e a exploração racial desempenharam na constituição do mundo moderno. Carneiro argumenta que a razão negra foi não apenas marginalizada, mas ativamente destruída, ao mesmo tempo em que o pensamento ocidental se apropriava de elementos dessas culturas para sustentar seu próprio progresso (Carneiro, 2005, p. 60-65).

Ainda nas entradas do racismo, estão os ideais de Mills acerca do “contrato racial”, para ele o contrato racial não é um acordo formal, mas sim uma estrutura implícita que organiza o poder, os direitos e os privilégios com base em uma hierarquia racial. Ele sustenta que esse contrato divide a humanidade em “brancos” e “não-brancos”, atribuindo aos primeiros uma posição de superioridade política, econômica e cultural. Nas palavras de Mills, o contrato racial é “um acordo tácito entre brancos para categorizar os não-brancos como subumanos ou menos dignos de direitos” (Mills, 1997, p. 11-13).

A estrutura do contrato racial opera em três dimensões principais: epistemológica, moral e política. Epistemologicamente, ele distorce o conhecimento histórico e social, permitindo que as desigualdades raciais sejam naturalizadas ou invisibilizadas. Por exemplo, a narrativa histórica eurocêntrica frequentemente marginaliza as contribuições e experiências das populações não-brancas, reforçando a ideia de supremacia branca (Mills, 1997, p. 18-20).

No plano moral, o contrato racial redefine a ética de forma a justificar a exploração e opressão de determinados grupos. Mills aponta como, durante a era colonial, justificativas pseudocientíficas e religiosas foram usadas para legitimar práticas como a escravidão e o genocídio indígena. Essa moralidade racializada, segundo ele, ainda persiste em formas contemporâneas de discriminação institucional (Mills, 1997, p. 41-45).

Politicamente, o contrato racial estrutura o poder de maneira desigual, criando instituições e sistemas legais que perpetuam a exclusão e a desigualdade. Como exemplo, Mills discute a segregação racial nos Estados Unidos e as políticas coloniais, que institucionalizaram o domínio branco sobre os não-brancos. Mesmo após o fim de regimes explicitamente racistas, como o apartheid na África do Sul, o legado do contrato racial continua a moldar as desigualdades globais (Mills, 1997, p. 73-76).

O autor também ressalta que o contrato racial não é apenas uma questão histórica, mas uma realidade contemporânea que permeia as estruturas sociais, econômicas e culturais. Ele argumenta que reconhecer e desafiar essa estrutura é essencial para construir uma sociedade mais justa e igualitária.

Teun A. Van Dijk é um dos principais teóricos na análise do discurso crítico (ADC), e traz muitas contribuições para o estudo do discurso racial. Em suas obras, Van Dijk aborda como as elites dominantes, especialmente em contextos midiáticos e políticos, utilizam estratégias discursivas para legitimar, reproduzir e perpetuar o racismo em sociedades contemporâneas.

Van Dijk argumenta que o racismo não é apenas uma questão de atitudes individuais, mas também uma prática social institucionalizada, sustentada por estruturas discursivas. Ele aponta que o discurso racial funciona como um mecanismo para naturalizar desigualdades raciais, utilizando metáforas, polarizações e narrativas que reforçam a ideia de um "nós" superior em oposição a um "eles" inferior. (1987, p. 32-35)

Uma das contribuições centrais de Van Dijk está na análise do papel das elites na produção e reprodução do racismo (Van Dijk, 1993, p. 55-58). Segundo ele, essas elites – jornalistas, políticos, professores, entre outros – têm acesso privilegiado à produção discursiva, o que lhes permite moldar a percepção social das diferenças raciais. Essa influência é exercida de forma sutil, por meio de escolhas lexicais que minimizam atos racistas, culpabilizam as vítimas e reforçam estereótipos. Por exemplo, na mídia, palavras como "imigrantes" ou "estrangeiros" podem ser usadas para sugerir ameaça ou desordem, enquanto expressões que humanizam essas populações são menos frequentes.

Outro ponto relevante, é como os textos jornalísticos frequentemente se utilizam de estruturas discursivas para construir uma visão negativa de minorias étnicas. Van Dijk analisa o uso de citações seletivas, ênfase em crimes associados a imigrantes e a omissão de contextos históricos de discriminação. Ele mostra como tais estratégias são empregadas para reforçar a dominação simbólica e para justificar políticas públicas excludentes. (1991, p. 116-120)

Em suas pesquisas, Van Dijk também destaca que o discurso racial opera frequentemente por meio de formas sutis e implícitas. Expressões como “não sou racista, mas...” ou “eles são diferentes” exemplificam um racismo mitigado, mas ainda profundamente enraizado. Esse tipo de linguagem permite que indivíduos e instituições reproduzam o racismo enquanto negam explicitamente essa prática, criando o que o autor chama de “denial of racism”⁴ (Van Dijk, 1992, p. 88-91).

É interessante acrescentar aqui considerações de Giroux (1986) referentes à reprodução e resistências existentes na escola: ao mesmo tempo em que a criança é vista como alguém que deve aprender a calar e a desempenhar papéis predeterminados, pode também ser despertada em sua consciência crítica, nessa mesma escola.

A ausência da temática racial nos currículos escolares – via silêncio – provavelmente, conduz a ocorrência de situações em que diferenças sócio raciais existentes entre os grupos envolvidos sejam negligenciadas. O silêncio que envolve o modo como essa temática é percebida nas diversas instituições sociais do país favorece que se entenda a diferença como desigualdade e os negros como sinônimos de desiguais e inferiores Cavalleiro (2000).

Pode-se ainda acrescentar que na escola, por vezes, reforçam-se atitudes que incidem como estigmas sobre crianças negras. Tais atitudes provêm de práticas pedagógicas de profissionais despreparados que tendem a reproduzir tratamentos diferenciados aos alunos, veem-se costumeiramente ofensas raciais travestidas de brincadeiras praticadas por colegas e permitidas por diretores, professores e funcionários, ou seja, há um notório descaso dos agentes escolares em prevenir e punir tais práticas, segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento do Brasil (PNUD, 2005).

Trazemos aqui algumas ações realizadas no currículo implicadas pelo racismo. De acordo com os estudos na área como Silva, (2006), Apple, (1982), o currículo, ao longo dos anos, veio priorizando formar identidades sociais que atendessem aos interesses do mercado, em lugar de cidadãos questionadores, capazes de interferir na sociedade em que vivem Silva, (2006).

Isso é um problema, pois o currículo não deveria ser visto simplesmente como um conjunto de saberes necessários ao mercado de trabalho, concepção que somente se sustenta em virtude de um determinado projeto político, de uma cidadania desejada. Mas o fato é que o currículo é construído a partir das relações sociais — desiguais — e envolve relações de poder. Não havendo, portanto, a neutralidade na escolha de qualquer conteúdo curricular, pois “a

⁴ tradução: negação do racismo

escolarização é um mecanismo de controle social, pois a escola distribui conhecimentos considerados legítimos por ela, o que demonstra a relação entre Poder e Cultura” (Apple, 1982, p. 71).

As questões curriculares envolvendo o racismo no Brasil estão profundamente entrelaçadas com a história de exclusão racial e luta por reconhecimento e igualdade. As leis como a 10.639/2003 e 11.645/2008 representam avanços importantes, mas a transformação da educação em um instrumento de combate ao racismo requer esforços contínuos, desde a formação docente até a revisão de materiais didáticos e a superação de resistências sociais e institucionais.

No próximo item, trazemos aproximações entre as questões étnico-raciais e o currículo escolar.

3.2 As questões étnico-raciais no currículo escolar

O Brasil é uma nação miscigenada, de uma pluralidade cultural riquíssima, porém, de alguma forma, os currículos escolares ocultam essa diversidade social e cultural. Logo, percebe-se que a escola dá preferência por discutir e refletir sobre questões pertinentes às elites brancas eurocêntricas e etnocêntricas, reforçando o mito da “democracia racial” (Silva; Souza, 2008), ou seja, literaturas conservadoras, que não possibilitam a emancipação política do ser.

Sob essa perspectiva da cultura dominante Silva (1995, p. 49) afirma:

Diante desse horroroso quadro, somente a cor branca dotar-se-ia de alto valor social e estético, moral e religioso, histórico filosófico, enfim somente a cor branca estaria dotada e identificada como esses valores superiores’, que a ideologia dominante introjetou, dicionarizou e popularizou com o pomposo nome de virtudes.

O currículo tem se caracterizado como o principal mecanismo do processo educacional, uma vez que o currículo define o conjunto de saberes a serem transmitidos aos sujeitos. É um instrumento com significados que não se resume a uma lista de objetos do conhecimento, envolve concepções, interesses e necessidades, relações de poder, performances, trajetórias, vidas, daí ser “documento de identidade” (Silva, 2003, p. 150). Ao longo da história, esse instrumento vem se transformando e, nessa dinâmica, têm-se diferentes correntes pedagógicas e autores que definem quais são as características e funções do currículo escolar.

Estudiosos como Freire (1998) e Munanga (2004) chamam atenção para a importância e necessidade de valorizar o humano. Isso significa que é de extrema relevância que os negros, bem como os demais coletivos colocados à margem pelo colonialismo, sejam reconhecidos como seres humanos de e com direitos, questão fundamental para construção da própria

identidade desse coletivo, também como para sua emancipação, respeito e aceitação de si e do outro em sociedade. Os autores corroboram dessa forma para questionar a ideia de que o negro é inferior, exercício básico para apreendermos o fenômeno em estudo dentro de um processo dialético.

É significativo frisar que a existência das leis, citadas neste trabalho ainda não foram suficientes para que as escolas implementassem ações mais enérgicas no sentido de combater o racismo e a discriminação. Para isso, muitos estudiosos, bem como as ações realizadas pelo Movimento Negro, desde 1970, para incluir a história do negro no currículo escolar, passaram a defender a ideia de que se fazia necessário uma lei voltada para garantir a obrigatoriedade do ensino da cultura africana, afro-brasileira e afro-indígena nas escolas como alternativa de ensino (Rocha, 2010).

Sabemos que trabalhar nas escolas as diferentes culturas que formam as crenças e tradições do povo brasileiro é de extrema relevância para uma postura crítica da realidade, na busca incansável da democracia e emancipação do ser humano no mundo, com sentimento de pertencimento e aceitação da sua cultura e da cultura do colega de turma.

Não podemos olvidar que o sistema educacional brasileiro ainda reforça, nitidamente no currículo das escolas, uma educação voltada para a cultura europeia, na qual se lembra da pseudo importância da cultura negra somente no dia da consciência negra. Mesmo com a criação da Lei 10.639/03, em algumas escolas brasileiras, quando se ensinava sobre a cultura negra, o que prevalecia eram questões sobre o trabalho e marginalização escravos no período da colonização, cuja comunidade não era visibilizada no processo histórico da sociedade brasileira e, sim, tratada de forma abjeta e, muitas vezes, interpretada de modo ignóbil, fato que explica a omissão das culturas africanas nas escolas e, em consequência, os direitos desses agentes historicamente negados.

Isso acontece como fruto do projeto colonial e porque até hoje se prega no Brasil a ideia de sermos um país miscigenado que respeita as diversidades. No entanto, os conflitos raciais presentes em todos os lugares, sobretudo, dentro das escolas, não têm permitido que essas instituições sejam espaços de promoção da igualdade e democratização de saber sistematizado e de respeito às culturas.

Nesse sentido, Gomes (2004) alerta:

Talvez, um primeiro passo a ser dado pelas educadoras e pelos educadores que aceitam o desafio de pensar os vínculos entre educação e identidade negra seja reconhecer que qualquer intervenção pedagógica a ser feita não pode desconsiderar que, no Brasil, vivemos sobre o mito da democracia racial e padecemos de um racismo ambíguo. A partir daí, é preciso compreender que uma das características de qualquer racismo é sustentar a dominação de determinado grupo étnico-racial em detrimento

da expressão da identidade de outros. É no cerne dessa problemática que estamos inseridos, o que significa estarmos em uma zona de tensão (Gomes, 2004, p. 6).

É fundamental incluir nos currículos escolares o ensino sobre a história brasileira, com enfoque às contribuições da África na história da humanidade, não com uma visão estereotipada sobre o negro. Isto é, apenas como escravo, subalterno, invisível, sujo e criminoso, mas, ao contrário, como homens e mulheres que contribuíram de forma positiva para a formação da identidade nacional.

Nesse exercício, é essencial que a educação não privilegie a cultura eurocêntrica (uma hegemonia cultural que privilegia a cultura europeia e naturaliza as desigualdades), mas respeite as culturas africanas para assim, corroborar com a afirmação da igualdade étnico-racial nas escolas de educação infantil, ancorado na perspectiva de uma sociedade mais justa e democrática, como indica as Orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2014, p. 11).

A transformação que se almeja é que seja fruto de uma mudança de mentalidade que vá além do discurso e do currículo escolar, que possibilite o empoderamento para a autoconfiança do aluno afro-brasileiro.

Desse jeito, lutando na busca do empoderamento das classes que ora foram e ainda são descriminalizadas nas escolas, que Candau (2011, p. 4) expõe:

O “empoderamento” tem também uma dimensão coletiva, apoia grupos sociais minoritários, discriminados, marginalizados, etc., favorecendo sua organização e participação ativa em movimentos da sociedade civil. As ações afirmativas são estratégias que se situam nesta perspectiva. Visam melhores condições de vida para os grupos marginalizados, a superação do racismo, da discriminação de gênero, da discriminação cultural e religiosa, assim como das desigualdades sociais.

De acordo com Gomes (2004, p. 89), “por mais avançada que uma lei possa ser, é na dinâmica social, no ambiente político e no cotidiano que ela tende a ser legitimada ou não”. Por isso, a lei nº 10. 639/03 deve ser seguida em sua totalidade, seja em todas as escolas da educação básica, pois traz o objetivo de “[...] criar iguais oportunidades de sucesso escolar para todos os alunos, independentemente de seu grupo social étnico/racial [...]” (Gonçalves, 2006, p. 50) ou do nível escolar que os estudantes estejam cursando, haja vista que “qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar” (Freire, 1998, p.23). Uma escola de e para todos não promove a discriminação, mas a inclusão baseada no diálogo, respeito e cidadania.

Com base no exposto até aqui, podemos dizer que a Lei 10.639/03 e a Lei nº 11.645/08, caracterizam-se como importantes mecanismos para que a escola pública possa ter um currículo que valorize a cultura afro-brasileira e indígena. Mas a construção de tal mecanismo depende

em parte dos educadores, que precisam assumir atitudes críticas e reflexivas, acompanhadas de uma formação consistente. Questão de grande relevância para desconstruir o preconceito racial e promover a igualdade étnica entre os povos.

A finalidade das leis citadas, consiste na superação da ideologia de raça através da busca do reconhecimento e valorização da cultura africana. Podemos dizer que isso não se restringe à garantia do aluno negro na escola, mas inclui, sobretudo, sua permanência respeitosa e atenciosa no espaço escolar e, com isso, uma possível garantia de direitos sociais.

É evidente que as referidas leis se preocupam-se em enfatizar as contribuições dos afrodescendentes na construção da identidade nacional, bem como colabora para que a sociedade reflita sobre a questão racial no contexto escolar no que tange ao ensino sobre religião, cultura e dialetos afro-brasileiros. É papel da escola combater o racismo, as discriminações e promover o respeito à cultura afro-brasileira no sentido de ampliar o conhecimento sobre identidade e a cultura negra.

No que se refere à preocupação com a valorização das comunidades negra e indígena, o que se verifica no dia a dia de muitas escolas brasileiras é que as atividades que são realizadas não refletem essas prescrições previstas nas leis acima mencionadas. É possível perceber que a LDB nº 9394/96 oferece alguns mecanismos para a promoção da equidade racial e social; todavia, há, no momento presente, uma grande lacuna entre as determinações curriculares, os livros didáticos e a ação docente (Custódio, 2010).

Gatinho (2012) investigou o porquê do não cumprimento, ou cumprimento parcial por parte de instituições escolares da lei 10.69/03. O autor discute que a problemática vai além da falta de materiais de auxílio didático e pedagógico. Gatinho conclui que a dificuldade na implementação da Lei 10.639/2003 vai além da falta de recursos materiais. Ela está profundamente ligada a questões estruturais da educação brasileira, como a formação inadequada dos professores, as resistências culturais e sociais em relação ao ensino de temas raciais e a falta de uma política pública efetiva que incentive a verdadeira aplicação da lei.

Cabe, então, ressaltar que se trata de um documento amplo, que apresenta também diretrizes e respectivas resoluções para a Educação Indígena, a Educação Quilombola, a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diretrizes, enfim, elaboradas em decorrência de perspectivas mais inclusivas e emancipatórias. Essa perspectiva surgiu da percepção de certos grupos, antes estigmatizados, de que suas identidades devem ser respeitadas, dentro de um campo político de reivindicação de direitos, razão pela qual têm questionado os currículos e interferindo até mesmo na construção de leis e das diretrizes curriculares nacionais (Gomes, 2007).

Do ponto de vista do recorte de análise aqui privilegiado, o do enfrentamento ao racismo, a BNCC (2017) é indutora de ações emancipadoras, colocando o discente, pela primeira vez, em uma posição um pouco mais autônoma. Apesar de muitas lacunas, tende também a valorizar o trabalho por gêneros discursivos, a literatura contemporânea e a diversidade, como a memória indígena e africana, sempre no confronto com o contexto social e histórico do Brasil.

É perceptível que normas curriculares, por si só, são insuficientes e incapazes de erradicar preconceitos, desconstruir ideologias reacionárias e provocar mudanças nas práticas sociais. Supostos avanços nos documentos oficiais não devem ser concebidos como se eles, por si só, fossem capazes de transformar práticas pedagógicas. Ainda há um longo percurso para fazer com que as propostas dessas prescrições curriculares sejam efetivadas, principalmente no que diz respeito à luta pela igualdade racial no Brasil, em prol da população negra.

Diante da necessidade de ressignificar o uso do livro em relação ao racismo, é preciso, então, perceber como a atividade docente e o currículo em relação ao livro foram discursivamente construídos, enquanto práticas sociais. Ou seja, as práticas docentes, incluindo o currículo, estão necessariamente inseridas em uma formação ideológica e discursiva como defesas de pontos de vista em detrimento de outras disputas na arena dos conflitos (Fiorin, 1998).

Entendemos que com a materialização das leis, e, sobretudo, de um currículo plural, será possível cultivar na escola, ideias, atitudes e posturas críticas não só em relação aos discursos epistemológicos, mas, principalmente, no construir de práticas pedagógicas democráticas. Retomando Silva (2003), um currículo plural em diálogo com a perspectiva pós- crítica não tem assim uma cor definida. Não é assim, um currículo negro e nem branco, mas um currículo que cada grupo e indivíduo tenham cor, voz, história e memória.

É preciso que os alunos reconheçam a importância do negro na construção da história do nosso povo brasileiro, e isso é possível através de um currículo que valorize o estudo dessa história. Entendemos que, para isso, a estrutura curricular precisa ser plural, que compreenda as diversidades, que não se identifique por meio de uma cor em detrimento de outra, mas valorize as diferentes culturas. No caso, da cultura negra, a tradição oral é a matriz fundante do processo educativo. Dito de outro modo, a tradição oral é mecanismo imprescindível na preservação das memórias, histórias e práticas tradicionais. A oralidade é, portanto, “o meio de transmissão de conhecimento de grupos e coletividades tradicionais, em particular, aquelas que não registram seus fenômenos através da escrita” (Mec/Secad, 2010, p.221).

A seguir, discorremos a respeito das questões étnico raciais e o uso da literatura.

3.3 Questões étnico-raciais e o uso da literatura

A escola representa o espaço de ação pedagógica para a veiculação e a construção de conhecimentos embasados formalmente. Nessa perspectiva, é notadamente incumbida de fornecer um ensino que valorize a diversidade étnico-racial que aborda cotidianamente propostas para o combate ao racismo estrutural.

Mesmo vivendo em uma sociedade grafocêntrica, ainda é de suma importância à oralidade na explicação de histórias, e nas salas, essa estratégia de ensino pode ser prestigiada por meio da contação de histórias de literatura sobre diferentes temáticas, incluindo a diversidade étnico-racial, visto que essas histórias ajudam no processo de ensino e aprendizagem dos educandos, porque facilita o diálogo, a interação entre professor-aluno, aluno-aluno.

Nesse sentido, as obras literárias são exemplificadas, nesta pesquisa, como uma importante estratégia para se trabalhar na escola a diversidade étnica e cultural, pois cooperam no desenvolvimento emocional, intelectual, moral e social dos alunos. Desenvolvem, também, a capacidade dos alunos e professores em perceberem conflitos dentro da escola e fora dela e buscarem soluções que fortaleçam os laços afetivos de companheirismo e amizade entre alunos e professores.

Diante disso, percebemos a significação das literaturas na vida dos alunos e na prática do professor. Por esse motivo, é de extrema relevância que as literaturas estejam presentes dentro do contexto escolar, por meio do currículo, como ferramentas pedagógicas positivas que possibilitam interação e aprendizagem entre quem conta e quem ouve, e o professor age como mediador desse processo, como nos afirma Vygotsky (1991), em seu conceito de zona de desenvolvimento proximal, o que nos leva a entender que a literatura facilita as comunicações entre os envolvidos.

Por essa maneira, trabalhar no currículo escolar com literaturas, principalmente aquelas que abordam a temática étnico-racial, é apoderar-se de mecanismos necessários na perspectiva de criar nos alunos o olhar da alteridade, a afirmação da identidade de si e do outro, com uma prática pedagógica que articula educação, diversidade étnico-racial e cidadania, em um processo de construção e reconstrução da identidade racial, pois “o que somos, nossas identidades sociais, portanto, são construídas por meio de nossas práticas discursivas com o outro” (Lopes, 2002, p. 32).

Nesse sentido, Gomes (2004, p. 12) afirma que devemos compreender que a escola é um espaço de “cruzamento de culturas que provocam tensões, aberturas, restrições e contrastes

na construção de significados". Propõe-se que o professor perceba as diferentes culturas e crie estratégias de ensino capazes de trabalhar sobre essas diversidades, mas dentro de uma perspectiva de um olhar criterioso que promova construção de conhecimentos e habilidades, bem como construção de identidade e cidadania, em um processo de educação que privilegia o respeito à diferença étnico-racial, para que:

Ao olhar para alunos que descendem de africanos, o professor, comprometido com o combate ao racismo, deverá buscar conhecimentos sobre a história e cultura deste aluno e de seus antecedentes. E ao fazê-lo, buscar compreender os preconceitos embutidos em sua postura, linguagem e prática escolar; reestruturar seu envolvimento e se compreender com a perspectiva multicultural de educação (Romão, 2001, p.20).

As obras literárias que têm o negro como protagonista podem, em visto disso, fortalecer o desenvolvimento de uma prática pedagógica que valorize o respeito à diversidade étnico-racial, em que promove uma educação em consonância com Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, que defende a necessidade de:

Propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (Brasil, 1998, p.23).

Nesse contexto, podemos afirmar que as literaturas infantis, que contemplam questões raciais no enredo das suas histórias, tornam-se um enriquecedor recurso pedagógico, auxiliando para uma prática pedagógica crítica e emancipatória.

Segundo Munanga (2004, p. 14-15):

Aqui está o grande desafio da educação como estratégia na luta contra o racismo, pois não basta a lógica da razão científica que diz que biologicamente não existem raças superiores e inferiores, como não basta a moral cristã que diz que perante Deus somos todos iguais, para que as cabeças de nossos alunos/as possam automaticamente deixar de ser preconceituosas. Como educadores, devemos saber que apesar de a lógica da razão ser importante nos processos formativos e informativos, ela não modifica por si o imaginário e as representações coletivas negativas que se tem do negro e do índio na nossa sociedade.

A escola é o lugar de a criança reconhecer aos outros e a si própria, lugar de descobertas e experiências, e por meio das literaturas infantis o professor tem a oportunidade de mostrar que a construção da identidade do aluno deve ser aceita, uma vez que a escola é o lugar onde o professor precisa lidar com os “desafios encontrados em uma sala de aula invadida” por diferentes grupos sociais e culturais, antes ausentes desse espaço” (Candau, 2011, p.12). E por fazermos parte de uma sociedade histórica e diversificada, na sala deve haver a “participação ativa e responsável de todos os cidadãos considerados por direito como iguais” (Gomes, 2004, p. 20).

É necessário o cuidado para ensinarmos uma educação que não seja preconceituosa ou racista, mas respeitosa.

Munanga (2004, p. 12) reforça essa ideia ao dizer que:

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos da ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos.

O autor acima nos mostra claramente que a escola necessita de um currículo que valorize os diferentes grupos e não um único.

Brandão (2000), permite avançar nesse debate, ao enfatizar que no currículo escolar estão inseridos valores que precisam ser decifrados.

Partimos da compreensão de que, para combater o racismo e promover o respeito ao outro e a outra, a valorização da diversidade étnica e cultural precisa ser uma atitude epistemológica assumida e praticada desde a escola infantil. Para isto, faz-se necessário um currículo que valorize e reconheça o negro e seus descendentes como sujeitos históricos e sociais.

Consideramos que o currículo escolar deve ser pensado e articulado com a busca pelos direitos étnico-raciais dos alunos, negros ou não, em que o papel da escola e dos professores deva ser no sentido de promover uma educação voltada à valorização da diversidade. Logo, a educação das relações étnico-raciais contribui para que a escola possa se fortalecer como um espaço plural, fundamental para aprendermos a diversidade como uma condição e essência indispensável do ser e do fazer-se humano.

Para Xavier, Toledo e Cardoso (2020), os livros didáticos são um subsídio para o docente e também um mecanismo para o exercício social baseado na justiça, tendo como finalidade disponibilizar estudos, conteúdo e atividades pedagógicas, servindo principalmente, como direcionador do trabalho dos docentes. É fundamental, portanto, a observação constante dos materiais didáticos para identificar estereótipos e discriminações escritas, tendo como princípios a autoridade de negar qualquer intervenção e materiais que causem desconforto a qualquer etnia.

Já para Rocha e Trindade (2010),

[a] escola que deseja pautar sua prática escolar no reconhecimento, aceitação e respeito à diversidade racial articula estratégias para o fortalecimento da autoestima e do orgulho ao pertencimento racial de seus alunos e alunas. É imprescindível banir de seu ambiente qualquer texto, referência, descrição, decoração, desenho, qualificativo ou visão que construir ou fortalecer imagens estereotipadas de negros e negras, ou de qualquer outro segmento étnico-racial diferenciado (Rocha; Trindade, 2010, p. 71).

Nesse sentido, é essencial que a escola seja capaz de providenciar “recursos didáticos” que englobem as dimensões multiculturais, pertinentes ao assunto abordado e livres de qualquer alusão ao racismo ou discriminação racial.

De acordo com o Parecer CNE/CP 003 (BRASIL, 2004):

Caberá, aos sistemas de ensino, às mantenedoras, à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores, com base neste parecer, estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares. 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, 2004a, p. 8).

Dessa maneira, é fundamental que as instituições escolares sejam promotoras do ensino sobre a diversidade e o respeito étnico-racial, observando acontecimentos de racismo, como o engajamento para a diminuição da discriminação e o preconceito racial a partir de projetos pedagógicos. Tendo em vista que os materiais didáticos devem estar amparados nas regulamentações que elevem a identidade negra, destacamos que:

[v]árias pesquisas, nesse sentido, têm demonstrado que o racismo em nossa sociedade constitui também ingrediente para o fracasso escolar de alunos(as) negros(as). A sanção da Lei n. 10.639/2003 e da Resolução CNE/CP 1/2004 é um passo inicial rumo à reparação humanitária do povo negro brasileiro, pois abre caminho para a nação brasileira adotar medidas para corrigir os danos materiais, físicos e psicológicos resultantes do racismo e de formas conexas de discriminação (Cavalleiro, 2010, p. 37).

Nesse panorama, percebemos que a educação escolar é um recurso primordial para o combate ao racismo e à discriminação racial na sociedade, por meio da qual podemos construir uma sociedade que permita assegurar os direitos garantidos por lei. Portanto, a escola é o espaço de reparação e construção de uma nova sociedade (Brasil, 2003; 2008). Levando isso em consideração, é importante que a população de modo geral não silencie sua identidade diante de injustiças que promovem a superioridade da branquitude, mas reconheça de fato, o racismo como um estereótipo que legitima a desigualdade e o prevalecimento de uma sociedade dual.

Os materiais didáticos fazem parte da escola e podem também ser uma estratégia reparadora, ou seja, escritos que podem abranger a verdadeira história, tanto indígena quanto afrodescendente. Porém, para isso, é necessário preparar esses materiais para que sejam condizentes com a abordagem de pluralidade cultural e diversidade étnico-racial.

Desse modo, é necessária a,

Edição de livros e de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto neste parecer, em cumprimento ao disposto no Art.

26A da LDB, e, para tanto, abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC – Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE) (Brasil, 2004b, p. 15).

À vista disso, a instituição escolar deve ser cautelosa em relação a produções e reproduções racistas, referentes tanto às atitudes de estudantes e professores (as), quanto aos materiais didáticos dispostos para uso em sala de aula. É, portanto, obrigação docente e institucional o ensino da História e Cultura Africana e Indígena, sem reforçar estereótipos, sendo dever destes agentes a edição ou exclusão de qualquer conteúdo qualificado como racista ou discriminatório.

Dessa maneira, intensificamos a urgência da reflexão e do diálogo em se reconstruir as práticas docentes com base num ensino com postura humanizadora, com atividades materiais que incentivem a conscientização, a reflexão e a viabilização de um avanço em relação ao ensino antirracista.

Sendo assim,

Refletir sobre os valores que estão por detrás de práticas como as que citamos anteriormente nos leva a pensar que não basta apenas leremos o documento de “Pluralidade Cultural”, ou analisarmos o material didático, ou discutirmos sobre as questões curriculares presentes na escola se não tocarmos de maneira séria no campo dos valores, das representações sobre o negro, que professores(as) e alunos(as) negros, mestiços e brancos possuem (Gomes, 2005, p. 150).

Além disso, deve-se observar que não seja trabalhado somente em momentos comemorativos: é preciso que o tema faça parte do cotidiano estudantil, assim como dos livros didáticos e materiais pedagógicos disponibilizados.

Não precisamos ser profetas para compreender que o preconceito incutido na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado. O que explica o coeficiente de repetência e evasão escolar altamente elevado do alunado negro, comparativamente ao do alunado branco (Munanga, 2005, p. 16).

Considera-se necessário tornar evidente a todos os estudantes, por meio dos materiais didáticos, principalmente, a importância de se estudar a pluralidade, pois diz respeito à construção da sociedade pela contribuição do povo indígena e do povo negro. Para tanto, é preciso participação docente na constatação e na contribuição da análise de materiais didáticos que propriamente contemplem a temática de diversidade étnica - racial e sejam adequados ao ensino plural.

Culturalmente, observamos no Brasil que muitos livros didáticos usados nas escolas ignoram, restringem, apagam ou mesmo diminuem a participação dos negros e da África na formação do Brasil, e que são poucos os livros e materiais que “promovem positivamente a cultura Afro-brasileira e Africana”.

O material didático é um dos pontos fundamentais para a boa abordagem da história dos negros nas escolas, os livros têm o papel de estimular a cidadania, produzindo efeito contrário a todo e qualquer tipo de preconceito e discriminação dentro ou fora da escola, sobre os materiais:

Os currículos, programas, materiais e rituais pedagógicos privilegiam os valores europeus em detrimento dos valores de outros grupos étnico-raciais presentes na sociedade. Os valores desses grupos são, na maioria das vezes, ocultados ou apresentados de uma forma tal que não coloque em conflito os valores dominantes [...] se o processo pedagógico, o seu cotidiano e a sua cultura, não favorecer lhes oportunidades de reflexão e reelaboração (Silva, 2001, p. 16.).

A literatura afro-brasileira é uma expressão rica e diversificada que reflete a história, a cultura e as experiências do povo negro no Brasil. Desde as obras que abordam a resistência durante o período da escravidão até aquelas que exploram as questões contemporâneas da comunidade afrodescendente, essa literatura desempenha um papel crucial na construção da identidade cultural brasileira. Trata-se de uma escrita que tem compromisso com a conscientização, aliada ao cuidado do trabalho com a linguagem. Concilia, portanto, política e cultura para desestruturar o poder estabelecido.

A literatura afro-brasileira transcende fronteiras temporais e estilísticas, abrangendo uma variedade de gêneros que vão desde a poesia até o romance. Durante o Movimento Negro dos anos 1970, houve uma conscientização crescente sobre a necessidade de incluir vozes afrodescendentes na literatura nacional, impulsionando o surgimento de novos escritores e a redescoberta de obras esquecidas.

O tema da ancestralidade, por exemplo, é recorrente nessa literatura, explorando as raízes africanas e as influências espirituais presentes nas tradições afro-brasileiras. Além disso, as obras frequentemente abordam questões sociais, raciais e culturais, desafiando estereótipos e oferecendo uma visão crítica da sociedade brasileira.

A diversidade de estilos e perspectivas na literatura afro-brasileira permite uma ampla compreensão das vivências da população negra, desde as narrativas de luta e resistência até as celebrações da cultura afrodescendente. Essa riqueza literária contribui significativamente para a construção de uma identidade nacional mais inclusiva e reflexiva.

Dessa forma, são também preocupações dessa literatura a linguagem, a veiculação dos textos, a marginalização das produções. Elementos como autoria, ponto de vista ou tema, não constituem isoladamente essa vertente literária, mas é o conjunto, em sua complexidade, que a torna literatura negra ou afro-brasileira, como explica Duarte:

Em resumo, que elementos distinguiram essa literatura? Para além das discussões conceituais, alguns identificadores podem ser destacados: uma voz autoral afrodescendente, explícita ou não no discurso; temas afro-brasileiros; construções linguísticas marcadas por uma afro-brasilidade de tom, ritmo, sintaxe ou sentido; um projeto de transitividade discursiva, explícito ou não, com vistas ao universo recepcional; mas sobretudo, um ponto de vista ou lugar de enunciação política e culturalmente identificado à afro descendência (Duarte, 2011, p. 385).

Nesse sentido, entendemos que proporcionar aos alunos o encontro com a literatura afro-brasileira é de imensa importância, uma vez que a literatura nos leva de modo peculiar a viver outras experiências e a enxergar o mundo e as pessoas de outras formas.

Apresentar o ponto de vista do negro enquanto sujeito (protagonista, com história, com família, com sentimentos, com atitudes) pode despertar outros olhares em relação às discriminações raciais. Os alunos negros podem reconhecer-se nas histórias de ficção e reelaborarem as próprias vivências de forma positiva. A identificação com o texto literário pode também aproximar o aluno da literatura, da escola, dos colegas, do professor e de si mesmo, dando nova motivação para a vida.

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

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

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

A literatura afro-brasileira, incluída em uma educação antirracista, Cavallero (2001) pode contribuir para que alunos negros se sintam mais acolhidos no ambiente escolar, proporcionar maior consciência das relações étnico-raciais no Brasil, contribuir para a formação de leitores e cidadãos críticos, levar à reflexão sobre sentimentos e atitudes relacionados à discriminação racial, alterando comportamentos discriminatórios.

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

4 FORMAÇÃO DE IDENTIDADE(S): UM PROCESSO CONTÍNUO E INACABADO

Ao entender, a partir das contribuições de Gomes (2005), Hall (2011), Ferreira (2012), dentre outros autores, que o ser humano não se constitui apenas biologicamente, e sim a partir das relações sociais, o que inclui a mídia, a cultura familiar e todas as vivências, consideramos que somos seres em constante (re)construção identitária. Nesse sentido, percebemos a possibilidade de refletir sobre letramento racial (LR), e por essa razão, buscamos, por meio desta pesquisa, observar como se dá esse processo com agentes escolares de uma escola quilombola ao entrarem em contato com obras literárias que trabalham em seus enredos, a temática étnico-racial, a partir da realização de ciclos formativo-reflexivos.

Na busca por compreender alguns termos como “identidade” e “raça”, tivemos como referência autores que se dedicam a estudar sobre a temática, e, a partir desses estudos, pudemos organizar a discussão, dividindo esta seção em subseções. No que se refere às questões raciais, trazemos reflexões baseadas em pesquisadores como Gomes (2005), Muniz (2010), e Melo (2015), que dedicam seus estudos às questões raciais; no tocante ao Letramento, as contribuições de Soares (2004) e Kleiman (2006); no que compete à raça e ao Letramento Racial

Crítico, apoiamo-nos em Ferreira (2014, 2015); Ladson-Billings (2011) e Gandin, Pereira e Hipólito (2002); além de outros pesquisadores.

4.1 Identidade(s) e Identidade Racial Negra

Ao buscar conceitos sobre o que é identidade, percebemos a complexidade em se discutir as possibilidades de definição do termo. Para Gomes (2005), essa complexidade se dá a partir do momento em que “somamos adjetivos”, tais como raça, cor, gênero, classe social, entre tantos outros que um sujeito pode apresentar, ou seja, algo que faz parte de sua identidade.

Nas palavras da autora,

A identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares, referências civilizatórias que marcam a condição humana. (Gomes, 2005, p. 41).

A contribuição da autora é fundamental para a compreensão de que a(s) nossa(s) identidade(s) são (re)construídas a partir da interação com o outro. Compreendo, assim, que do mesmo modo que nos transformamos nesse contato, interferimos de algum modo na identidade desse outro, considerando que, quanto mais nos socializamos, criamos vínculos e nos tornamos participantes ativos de determinados grupos sociais, sejam eles nossa família, grupos de amigos, entre outros. Entendo, a partir dos estudos de Gomes (2005), que a (re)construção dessa(s) identidades não acontecem no “isolamento”.

Ao discutir sobre a identidade negra, Gomes (2005) argumenta que “reconhecer-se numa identidade supõe, portanto, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência” (Gomes, 2005, p. 42). Trata- se, desse modo, de um processo, isto é, algo em constante desenvolvimento, podendo passar inclusive por períodos de crise, nos quais o sujeito não se reconhece como tendo uma identidade racial negra, ou, ainda, sente-se confuso com relação ao seu pertencimento racial. Nas palavras da pesquisadora,

Assim, como em outros processos identitários, a identidade negra se constroi gradativamente, num movimento que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, no qual os contatos pessoais se estabelecem permeados de sanções e afetividades e onde se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo. Geralmente este processo se inicia na família e vai criando ramificações e desdobramentos a partir das outras relações que o sujeito estabelece. (Gomes, 2005, p. 41).

É possível depreender disso a relevância do processo de (re)conhecimento identitário, que pode e deve ser construído desde a infância, a partir da interação na família e, posteriormente, no espaço escolar. Tratando dessa interação que ocorre na escola, com o professor, com os colegas e com a comunidade escolar, há nessa interação uma oportunidade de contribuição na construção de identidades de crianças brancas e negras, uma vez que a identidade negra é entendida como “uma construção social, histórica, plural e cultural” (Gomes, 2005, p. 43), conforme afirma a autora. Isso permite, a meu ver, dois pontos importantes: o primeiro se refere ao reconhecimento de pertencer à raça negra; e o segundo, à compreensão, à valorização e à aceitação do negro por parte do branco.

Durante o ciclo reflexivo desta pesquisa, um relato de um dos partícipes trouxe à tona importantes questões sobre as relações raciais no ambiente escolar. O professor mencionou a resistência dos alunos ao abordarem a temática negra, dizendo: "Reforçando o que a professora falou, essa é a nossa dificuldade. A não aceitação dos alunos enquanto negros. Isso deve ser trabalhado em casa. Quando trabalho com eles a temática negra, eles acham super chato." Este depoimento aponta para um fenômeno frequente nas escolas brasileiras: a resistência dos alunos ao reconhecimento e à valorização de sua identidade racial, especialmente quando se trata de discutir a temática negra.

Essa resistência pode ser compreendida dentro de um contexto mais amplo, em que a sociedade brasileira, historicamente marcada pela desigualdade racial, ainda enfrenta desafios em aceitar e valorizar a diversidade étnico-racial. Segundo Munanga (2004), a construção da identidade racial negra no Brasil é atravessada por um processo de invisibilidade e desvalorização da cultura e da história afro-brasileira. Munanga (2004) explica que a escola, como um espaço de socialização e reprodução de valores, muitas vezes se torna um lugar de reafirmação das desigualdades raciais ao invés de um ambiente propício à valorização das identidades negras (p. 39-41).

Além disso, essa resistência pode ser vista como um reflexo de um sistema educacional que historicamente silenciou as questões raciais. A implementação da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas, é uma tentativa de modificar esse cenário, mas ainda enfrenta desafios, como evidenciado pelo relato do professor. A resistência dos alunos à temática negra pode ser entendida, em parte, como resultado da falta de uma educação antirracista efetiva, que permita aos estudantes reconhecerem suas identidades e histórias de maneira positiva.

A análise dessa resistência pode também ser vinculada à teoria de Stuart Hall (2003) sobre a identidade cultural. Hall argumenta que as identidades não são fixas, mas sim fluidas e

construídas em um processo contínuo de negociação. Em uma sociedade onde o racismo estrutural ainda exerce influência, a identidade negra muitas vezes é desconstruída e subordinada a uma identidade branca, hegemônica. Dessa forma, os estudantes negros, ao se depararem com a abordagem da temática negra, podem perceber isso como uma ameaça à identidade imposta a eles pela sociedade. O fato de acharem "super chato" o conteúdo relacionado à história e cultura negra pode ser interpretado como um mecanismo de defesa diante de uma identidade que, ao ser discutida, os coloca frente a questões de marginalização e invisibilidade histórica.

Outro ponto relevante é a relação entre o ambiente familiar e o desenvolvimento da identidade racial dos estudantes. O professor, ao afirmar que "isso deve ser trabalhado em casa", sugere que a construção da identidade racial é um processo que envolve não apenas a escola, mas também a família e a comunidade. Entretanto, como observa Guimarães (2005), muitas vezes os próprios pais, em contextos de precariedade social e educacional, podem reproduzir visões estigmatizantes sobre a raça, dificultando o fortalecimento de uma identidade racial positiva nos filhos. Guimarães (2005) argumenta que as famílias negras, em muitos casos, enfrentam dificuldades para ressignificar a questão racial em um contexto social hostil, o que pode ser observado na resistência dos alunos ao conteúdo negro nas aulas (p. 72-74).

O relato do professor também evidencia a necessidade de um trabalho pedagógico contínuo e consciente, que vá além da simples imposição de conteúdo. Segundo Costa (2014), o processo de construção da identidade racial deve ser promovido de forma crítica, através de um currículo antirracista que não apenas introduza temas ligados à cultura negra, mas que também promova uma reflexão sobre as estruturas de poder e discriminação racial presentes na sociedade. Para Costa, a educação precisa ser um espaço de resistência, em que os estudantes possam se perceber como sujeitos históricos, protagonistas de suas próprias histórias (p. 89-91).

Portanto, a resistência observada no relato do professor aponta para a complexidade da construção da identidade racial no Brasil. A escola, como espaço de aprendizado e transformação, pode ser um instrumento poderoso na valorização da identidade negra, mas isso só será possível se houver um compromisso real com uma educação antirracista e uma reconfiguração das práticas pedagógicas que considere as especificidades da experiência negra.

Outro conceito importante neste estudo é o de raça. A sub-seção seguinte foi dedicada à discussão desse termo.

4.2 Raça

Na perspectiva de compreender o conceito de raça como sendo algo socialmente, historicamente e culturalmente construído (Gomes, 2005; Hall, 2011; Ferreira, 2012), temos na escola um espaço em que essas discussões precisam ser abordadas, para que os alunos se (re)conheçam positivamente, como sujeitos pertencentes a determinada raça; e de modo mais específico, a raça negra e no nosso caso, a raça quilombola.

Ao trazer para discussão o termo “raça” utilizado pelo Movimento Negro e por alguns sociólogos, Gomes (2005) aponta que o conceito se refere a uma interpretação de “dimensão social e política do referido termo” (Gomes, 2005, p. 45), ou seja, eles buscam dar visibilidade no sentido da percepção de que o racismo existe e de que não pode ser visto apenas como algo “cultural”, “mas também devido à relação que se faz na nossa sociedade entre esses e os aspectos físicos observáveis na estética corporal dos pertencentes às mesmas” (Gomes, 2005, p. 45). Dito de outro modo, “raça” tem sido uma palavra de combate ao racismo, não que o termo seja algo restrito à raça negra, mas falar de raça é mais que falar de cor e de traços fenotípicos; é discutir sobre direitos, oportunidades e equidade social.

Muniz (2010) também acredita que as discussões no meio acadêmico e nos movimentos sociais têm dado resultados positivos no que diz respeito à luta por direitos de igualdade e de reconhecimento racial dos negros/as, e, portanto, entendo que as pesquisas e o Movimento Negro têm contribuído para que as identidades do negro/a sejam construídas de maneira positiva. Para a autora, “Hoje é muito mais comum, do que há 50 anos, vermos homens e mulheres negras reafirmando sua negritude na linguagem de seu corpo, de seu cabelo, de sua música, de suas vestes, de sua comida, etc.” (Muniz, 2010, p. 105). A partir dessa afirmação, é perceptível que os movimentos sociais têm dado resultados positivos no processo de (re)conhecimento racial, bem como na valorização da raça negra.

Apesar dessas conquistas demonstrarem um avanço significativo no sentido de refletirmos sobre uma sociedade com princípios de igualdade, ainda faz-se necessário discussões que possibilitem a compreensão, o respeito e a valorização da identidade racial, não apenas pelos negros, mas também pelos brancos.

Pesquisas recentes, tais como o livro Racismo no Brasil? É coisa da sua cabeça: histórias de racismo e empoderamento no ambiente familiar, escolar e nas relações sociais (Ferreira, A. J. 2017 b), por meio de narrativas autobiográficas, atestam que ainda há muito racismo na sociedade brasileira. São trinta narrativas autobiográficas de professores que participaram de cursos ou disciplinas ministradas pela Profa. Dra. Aparecida de Jesus Ferreira. Os relatos apresentados neste livro são oriundos das experiências vivenciadas ou assistidas por

professores, os quais apontam diversos espaços nos quais o racismo acontece: na escola, no contexto familiar e no contexto social.

O racismo é explícito; no entanto, é visto por alguns como uma simples brincadeira ou piada. Na análise dessas narrativas, pudemos encontrar as principais formas de racismo (explícito e implícito); das 30 narrativas autobiográficas, por exemplo, 11 apontam o racismo ainda no período da infância; 15 relatam episódios de racismo dentro do espaço escolar (inclusive sobre o silenciamento por parte dos professores quando o racismo acontece, ou pela não discussão sobre questões raciais no espaço escolar); 18 mencionam que o racismo e a discriminação estão relacionados à cor da pele e aos traços físicos. Vale mencionar que a classe social também influencia, haja vista que oito narrativas mencionam a classe social.

Mas teria um momento em que o racismo começa para o negro? Segundo a pesquisa realizada por Cavalleiro (1998), o racismo pode ser visto já no período da infância, inclusive entre crianças pequenas, pertencentes à educação infantil. A pesquisadora destacou que, em diversos momentos durante a sua investigação, as crianças apresentaram comportamentos e atitudes discriminatórias entre seus colegas negros da turma “ocorridas na presença de professores, sem que estes interferissem [...]” (Cavalleiro, 1998, p.11). Ela continua: “Os educadores não perceberam o conflito que se delineava. Talvez por não saberem lidar com tal problema preferiram o silêncio” (Cavalleiro, 1998, p.11).

Nessa perspectiva, o espaço escolar aparece como uma possibilidade de discussão sobre questões raciais, o que pode auxiliar positivamente na formação identitária dos estudantes desde que sejam apresentadas pelo professor.

É importante destacar, assim como defende Gomes (2005), que o termo “raça”, no contexto brasileiro, ainda é complexo quando se refere à “raça negra”, principalmente quando o termo “raça” visa a “nomear, identificar ou falar sobre pessoas negras” (Gomes, 2005, p. 44-45). Certamente, isso se deve ao fato de que a “raça” ainda lembra racismo, escravidão, discriminação e sofrimento. Ou seja, a pessoa branca não reflete sobre sua racialização, pois tem o privilégio de ser branco, e isso lhe possibilita muitas vantagens sociais. Também a pessoa branca precisa refletir sobre sua raça branca e os aspectos de branquitude para entender e promover possibilidades de reflexões para uma sociedade mais justa, igualitária e com equidade.

No texto intitulado “Branquitude no Brasil”, apresentado por Maria Aparecida Bento (2002), no qual aponta as dimensões referentes à branquitude, pude refletir sobre a necessidade de brancos e de negros pensarem sobre raça. Para a autora,

A falta de reflexão sobre o papel do branco nas desigualdades raciais é uma forma de reiterar persistentemente que as desigualdades raciais no Brasil constituem um problema exclusivamente do negro, pois só ele é estudado, dissecado, problematizado. (Bento, 2002, p. 3).

O fato do ser visto como negro ou branco na sociedade brasileira remete a alguns preconceitos e também às diferentes “dimensões do privilégio” (Bento, 2002, p. 4). Essa afirmação também está presente nas palavras de Gomes (2005): “[...] raça ainda é o termo que consegue dar a dimensão mais próxima da verdadeira discriminação contra os negros, ou melhor, do que é o racismo que afeta as pessoas negras da nossa sociedade” (Gomes, 2005, p. 45, destaque da autora), que vai além de nomear a pessoa com cor de pele em uma tonalidade diferente do branco e com fenótipos pertencentes à raça negra.

No Brasil, ser chamado de negro é enfrentar desafios diários: no espaço escolar, na busca por emprego, em que um dos requisitos é a “aparência branca” (e essa aparência na maioria das vezes é o que define se você irá ser contratado ou não), no reconhecimento de seu trabalho (em que você precisa comprovar sua capacidade o tempo todo para ter esse reconhecimento), na escola (nas datas comemorativas, nas apresentações, em que as crianças negras raramente são os protagonistas), e em tantos outros espaços. Por isso, torna-se fundamental iniciar discussões como essa no ambiente escolar.

4.3 Identidade Racial de professores e estudantes quilombolas

Analizando os termos “identidade” e “raça”, tivemos o interesse de analisar como o processo de letramento racial ocorre em professores e gestores, por meio da literatura. Nesse sentido, nas orientações de mestrado e em contato com os participes da pesquisa, buscamos por livros que tivessem uma abordagem voltada às questões raciais, de identidade racial negra apresentada de maneira positiva.

Nesse sentido, após a leitura dos livros selecionados como material de análise e apoio para os ciclos formativo-reflexivos, temos subsídios para afirmar que o racismo no Brasil é uma realidade constante, o racismo de fato acontece. Isso reforça a importância de discussões sobre raça (negra e branca) dentro do espaço escolar, considerando os territórios remanescentes de quilombos, pois, nesse espaço o racismo também está presente.

Embora haja políticas que garantam que as questões raciais sejam trabalhadas em sala de aula, há uma dificuldade imensa no sentido de “como” fazer isso, conforme identificamos no ciclo diagnóstico desta pesquisa e nos relatos dos professores da escola quilombola durante a participação das etapas deste estudo. Nessa direção, destacamos a importância da formação

acadêmica e profissional dos professores, cursos de formação, oficinas, palestras e seminários, a fim de garantir um aprendizado eficaz.

Discutir sobre raça, em um contexto educacional e social, exige uma reflexão profunda sobre temas como o racismo e a escravidão, mas também vai além disso. É necessário que os estudantes negros, especialmente aqueles de comunidades quilombolas, possam se ver representados de maneira positiva e ativa, tanto nas narrativas literárias quanto nos espaços midiáticos, escolares e sociais. A construção de uma identidade racial positiva, que promova a valorização e o reconhecimento da história e cultura negra, é um processo crucial para a formação de sujeitos conscientes de seu lugar no mundo.

A questão racial não pode ser abordada apenas através do viés do sofrimento e da opressão histórica, como o racismo e a escravidão, que, embora essenciais, não devem ser as únicas perspectivas trabalhadas. A representatividade positiva é fundamental para que os estudantes negros quilombolas possam se reconhecer como sujeitos plenos e participantes da sociedade. Como ressalta Hooks (2003), a educação deve ser um espaço de emancipação, onde as identidades negras são ressignificadas e suas contribuições para a história e a cultura são valorizadas. Hooks argumenta que é essencial que a educação seja antirracista e que, através da literatura e da arte, as crianças e jovens negros possam se ver como protagonistas, e não apenas como vítimas da opressão (Hooks, 2003, p. 49-52).

Nesse sentido, é importante destacar a contribuição de autores negros para a construção de uma literatura que favoreça a representatividade positiva dos negros, especialmente os quilombolas. Conceber a literatura como um instrumento de resistência e empoderamento é uma proposta defendida por diversos estudiosos das relações étnico-raciais, como Lélia Gonzalez (1988). Ela ressalta a importância da literatura negra como uma forma de afirmação da identidade e da cultura afro-brasileira, destacando que a visibilidade dos negros nas narrativas literárias permite a construção de uma história alternativa àquela imposta pelas representações dominantes. A literatura negra, segundo Gonzalez (1988), é uma ferramenta essencial para transformar a visão estigmatizada que a sociedade tem dos negros e para afirmar sua humanidade e dignidade (Gonzalez, 1988, p. 65-67).

A necessidade de uma educação que valorize a identidade negra e quilombola também está alinhada com a proposta de Gomes (2016), que destaca a importância da implementação de uma pedagogia de valorização da cultura afro-brasileira e das populações quilombolas nas escolas. Gomes (2016) argumenta que a educação precisa ir além da simples inserção de temas relacionados à negritude e à história afro-brasileira; ela deve promover um processo de identificação e pertencimento, em que os estudantes negros, incluindo os quilombolas, possam

se sentir representados e reconhecidos em sua diversidade e riqueza cultural. A autora também alerta que a ausência de representatividade e a manutenção de um currículo branco e eurocêntrico são fatores que contribuem para o afastamento dos estudantes negros do processo de aprendizagem (Gomes, 2016, p. 32-34).

A representatividade na mídia e na escola é outro ponto central para a construção de uma identidade positiva. Santos (2012) discute a importância da presença de personagens negros nas narrativas infantojuvenis. Segundo Santos (2012), a literatura é um espaço privilegiado para a formação de identidades e para a construção de uma sociedade mais inclusiva e justa. A falta de personagens negros positivos nas histórias pode contribuir para a formação de uma visão distorcida da realidade, onde os negros são frequentemente estigmatizados, ausentes ou marginalizados. Santos defende que a literatura infantil deve ser um reflexo da sociedade plural, representando as diversas etnias de forma rica, positiva e digna (Santos, 2012, p. 84-87).

No campo das relações raciais, a crítica à invisibilidade dos negros e das comunidades quilombolas na literatura e na mídia é uma constante. Munanga (2004), discute como as estruturas de poder e a formação social brasileira contribuíram para marginalizar as populações negras e quilombolas. Ele enfatiza que a ausência de representações positivas dessas populações nos meios de comunicação e na literatura contribui para a manutenção de um status quo racialmente desigual, dificultando o reconhecimento da identidade e das conquistas das comunidades negras e quilombolas. Munanga (2004) aponta que a escola e os meios de comunicação têm um papel fundamental na desconstrução dessas representações e na promoção de uma nova visão da identidade negra, que inclua suas diversas manifestações culturais e históricas (Munanga, 2004, p. 62-65).

Assim, é imperativo que a discussão sobre raça, racismo e identidade na educação vá além da abordagem dos aspectos negativos da história negra e quilombola, promovendo uma valorização da história, da cultura e as contribuições das populações negras e quilombolas, permitindo que seus membros se vejam representados positivamente. A educação, a literatura e a mídia desempenham papéis essenciais nesse processo de reconhecimento e valorização, sendo fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse sentido, é necessário que esses sujeitos vejam personagens negros como protagonistas de suas histórias. Sendo assim, o Letramento Racial e o Letramento Racial Crítico podem ser trabalhados mesmo antes da alfabetização, uma vez que o professor compreende que oportunizar discussões sobre raça não se limita à aquisição do código escrito, mas sim oportunizar que os estudantes

interajam em diversas práticas que podem envolver a leitura e a escrita; ou seja, precisa-se levar em conta o Letramento. A seção seguinte trata desse termo.

4.4 Letramento(s)

Ao abordar sobre a questão do letramento, buscamos perceber em que contexto se deu o surgimento do termo. Soares (2004), no trabalho “Letramento e alfabetização: as muitas facetas”, apresenta uma breve reflexão acerca dessa “invenção”. De acordo com seus estudos, a concepção do letramento surgiu na década de 80, no Brasil, como o “despertar para a importância e necessidade de habilidades para o uso competente da leitura e da escrita” (Soares, 2004, p. 7), e, nesse sentido, o foco a ser discutido era o da alfabetização, ou melhor, compreender a diferença entre alfabetização e letramento.

Segundo a pesquisadora, a diferença entre alfabetização e letramento pode ser entendida como “(re)construir esse sistema de representação, interagindo com a língua escrita em seus usos e práticas sociais [...]” (Soares, 2004, p. 11), enquanto a alfabetização é vista apenas como aprender a ler e escrever. Para a autora, o ensino a partir das práticas de letramento tem um significado de maior relevância, pois permite que essas práticas sociais sejam vivenciadas pelos educandos. Por essa razão, nos dedicamos a compreender de que maneiras o Letramento Racial e o Letramento Racial Crítico podem contribuir para um ensino que contemple as questões raciais em sala de aula.

Gonçalves é uma das referências brasileiras no estudo das relações raciais e da educação para as relações étnico-raciais. Desde o início de sua carreira, ela defendeu enfaticamente a necessidade de que as pessoas buscassem um letramento crítico sobre as questões raciais, enfatizando que o conhecimento sobre a história e a cultura afro-brasileira e africana é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Em suas falas e escritos anteriores como *"Racismo e educação: O papel da escola na construção das relações raciais"* (2002) e *Relações raciais e a educação no Brasil: Desafios contemporâneos"*(2010), Gonçalves destacava que a ignorância ou desconhecimento sobre as relações raciais muitas vezes perpetua preconceitos e discriminações, e que a informação é uma ferramenta poderosa para a transformação social. Ela insistia que a educação sobre as relações raciais deveria ser inclusiva e acessível a todos, argumentando que um entendimento profundo sobre essas questões ajuda a combater a desigualdade e a promover o respeito e a valorização das diversidades culturais e raciais.

Um dos textos mais conhecidos de Gonçalves, onde ela aborda de forma contundente a importância da educação para as relações étnico-raciais e o letramento sobre questões raciais, é o artigo "*Racismo e Educação: O papel da escola na construção das relações raciais*", publicado em 2003 no livro "*Racismo e Educação: O papel da escola na construção das relações raciais*", organizado pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).

Neste texto, Gonçalves discute a necessidade de incluir a história e a cultura afro-brasileira no currículo escolar, além de defender a implementação da Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino sobre a história e a cultura afro-brasileira nas escolas. Ela argumenta que essa educação é fundamental para desconstruir preconceitos, promovendo uma sociedade mais consciente e engajada na luta contra o racismo.

Outra pesquisadora do tema é Kleiman (2006). Ao abordar sobre o letramento, ela apresenta um sujeito denominado “agente de letramento”. Segundo a autora, esse sujeito pode interagir em outros espaços e não apenas no espaço escolar:

A noção de agente de letramento está apoiada na premissa de que vir a ser um professor de alfabetização ou um agente envolve questões identitárias relacionadas à aquisição e ao uso da leitura e escritura. Num quadro social que valorize as práticas locais dos grupos minoritários, uma forma de legitimação das práticas do professor envolve a transformação das estratégias dos cursos universitários a fim de educar professores para virem a ser agentes capazes de agir em novos contextos com novas ideias sobre letramento. (KLEIMAN, 2006, p. 411).

No entanto, por se tratar da aquisição ou do uso da leitura e da escrita, o papel de agente de letramento se aproxima ao papel do professor. Ao discorrer sobre o “agente de Letramento”, Kleiman (2006) utiliza o termo para nomear “um agente se engaja em ações autônomas de uma atividade determinada e é responsável por sua ação, em contraposição ao paciente, recipiente ou objeto, ou ao sujeito coagido” (Kleiman, 2006, p. 414). Sendo assim, entendo que o agente de letramento realiza um letramento que não é restrito ao espaço escolar, mas que pode ser feito com e na comunidade, um letramento em que o ponto de partida é o contexto no qual os indivíduos estão inseridos.

Kleiman apresenta alguns apontamentos sobre Letramento, em uma entrevista cedida a Pereira e Paes (2016). Nas palavras de Kleiman, o uso de pesquisas que consideram o letramento como foco permite “inovações teórico metodológicas aos estudos sobre a escrita social” (Pereira; Paes, 2016, p. 199). Nesse sentido, Kleiman argumenta sobre a atuação do professor:

Um professor que se deixa envolver pela rede de relações pulsantes na sala de aula é um professor que chegará a conhecer melhor seus alunos: o aluno que se recusa a levar determinado livro para casa, aquele que mostra timidez para participar em alguma atividade, ou o aluno que está sempre disposto a ler para seus colegas, apontam para

diversas vivências de letramento no cotidiano escolar e no cotidiano não escolar que, segundo mantemos, baseando-nos na perspectiva dos Estudos de Letramento, devem ser levadas em conta, porque influenciarão as formas de participação do aluno nas atividades escolares e podem determinar seu sucesso ou fracasso na aprendizagem, sua permanência na escola, ou seu abandono dessa instituição. (Pereira; Paes, 2016, p.199-200).

Percebemos, com base nas palavras da autora, a relevância desta pesquisa, que embora objetive promover letramento racial para professores e gestores de uma escola quilombola, não podemos deixar de observar como tem sido as práticas em sala de aula para possibilitar essa (re)construção identitária dos estudantes, na qual o professor participa do processo.

Gonçalves discutia a importância de a sociedade brasileira conhecer, reconhecer e refletir criticamente sobre as questões raciais e suas implicações na educação e no cotidiano. Ela defendia que a educação escolar deveria incluir um conjunto de conhecimentos e práticas que pudessem formar cidadãos críticos em relação às desigualdades raciais. Suas ideias apontavam para uma necessidade de letramento que ia além da alfabetização tradicional, promovendo uma compreensão crítica das dinâmicas raciais.

Essa visão se alinhava com a formação de um "letramento racial" no sentido de capacitar as pessoas a entenderem as relações raciais historicamente construídas e a questionarem as estruturas racistas ainda presentes na sociedade.

Outra visão que se alinha com a ideia de letramento racial aqui defendida, é a de Brian Street (1995), Brian Street é um dos principais estudiosos que contribuiu para o campo dos estudos de letramento, especialmente por meio de sua teoria dos "letramentos sociais". Seu trabalho visa ampliar a compreensão do letramento além de uma habilidade técnica de decodificação e codificação de palavras, enfocando a interação entre o letramento e as práticas sociais em que ele está inserido. Street (1995, p. 38), propôs uma visão do letramento como algo intrinsecamente ligado a contextos socioculturais e históricos específicos, desafiando a ideia de um letramento universal e neutro.

A teoria dos "letramentos sociais" desenvolvida por Street é baseada na premissa de que o letramento não deve ser visto apenas como uma competência cognitiva individual, mas como uma prática social, ou seja, um conjunto de práticas que variam conforme os grupos sociais, suas necessidades e os contextos nos quais as pessoas estão inseridas. Ele argumenta que o letramento deve ser entendido como uma prática que é moldada pelas normas e valores de uma sociedade, e não apenas como uma habilidade técnica. Segundo Street (1995), “o letramento é socialmente construído e, portanto, seu significado e função variam em diferentes contextos culturais” (Street, 1995, p. 1-3).

Uma das contribuições mais significativas de Street para os estudos de letramento foi sua crítica ao modelo de letramento “autêntico” ou “formal”, que muitos pesquisadores e educadores tradicionalmente associam à habilidade de ler e escrever de forma que se alinhe aos padrões acadêmicos e institucionais. Street propôs que existem múltiplos letramentos, cada um com suas especificidades e adequações dependendo das necessidades e demandas das diferentes comunidades sociais. Ele descreveu duas abordagens principais para o letramento: a abordagem “autêntica” ou “dominante” (onde o letramento é visto como uma prática única e universal, ligada à escola e às instituições formais) e a abordagem “pluralista” ou “social” (onde o letramento é entendido como variado e contextualizado, dependendo das práticas sociais em que é inserido) (Street, 1995, p. 10-12).

Street (1995) enfatiza que, ao entender o letramento como uma prática social, é possível perceber a relação entre a educação formal e as práticas de letramento cotidianas, que são muitas vezes negligenciadas no ensino tradicional. Ele argumenta que as escolas devem reconhecer e valorizar as diferentes formas de letramento que os alunos já trazem consigo, especialmente aqueles provenientes de contextos sociais e culturais marginalizados, como as comunidades negras, indígenas e rurais. Para ele, a promoção de um letramento pluralista e socialmente inclusivo é fundamental para a construção de uma educação que seja mais democrática e acessível a todos.

Além disso, Street também critica a ideia de que o letramento é um processo isolado e individual, desconectado das dinâmicas sociais mais amplas. Em vez disso, ele argumenta que as práticas de letramento são moldadas por relações de poder e pela dinâmica social. O acesso ao letramento formal, portanto, está relacionado a fatores como classe social, etnia e gênero, o que leva à exclusão de certos grupos da sociedade. A prática de letramento é, em muitos casos, um meio pelo qual as relações de poder e desigualdade se reproduzem, perpetuando um ciclo de marginalização e exclusão social.

Em termos de implicações para a educação, a teoria de letramentos sociais de Street sugere que a escola deve ser mais sensível às práticas de letramento que os alunos desenvolvem em suas comunidades e que muitas vezes são desvalorizadas no currículo formal. Isso implica uma reconfiguração das práticas pedagógicas, a fim de incorporar uma visão mais abrangente e inclusiva do letramento, que não se limite à simples aquisição de habilidades técnicas, mas que reconheça e valorize as práticas letradas que os alunos já possuem.

Em suma, o trabalho de Brian Street sobre letramentos sociais propõe uma mudança paradigmática na forma de entender o letramento. Ele desafia a concepção tradicional de letramento como uma habilidade universal e técnica, enfatizando sua natureza socialmente

construída e seu papel nas relações de poder e na formação de identidades culturais. Sua obra continua sendo um referencial fundamental para estudiosos e educadores interessados em uma abordagem crítica e inclusiva do letramento.

Outra visão que se destaca no campo do letramento, é a visão e estudos de Lia Veiner, uma importante pesquisadora brasileira que contribuiu significativamente para o campo dos estudos de letramento. Sua abordagem crítica, focada na compreensão do letramento como uma prática social complexa, se destaca pela reflexão sobre as diversas dimensões envolvidas nesse processo, que vão além da simples habilidade de ler e escrever. Em suas obras, Veiner discute como o letramento se articula com as questões sociais, culturais e políticas, e como ele é fundamental para o exercício da cidadania e a construção de identidades.

Uma de suas obras mais significativas é "*Letramento e práticas de linguagem*" (2007), onde Veiner explora a ideia de letramento como uma prática social situada, que vai além da escolarização formal. Ela argumenta que o letramento deve ser compreendido como um fenômeno multidimensional, que envolve a interação do indivíduo com diferentes práticas sociais e culturais, e que, portanto, não pode ser reduzido a uma mera habilidade técnica. Para ela, o letramento é uma prática que está profundamente enraizada nas relações sociais, nas interações cotidianas e nas formas de organização do conhecimento em cada contexto.

Veiner (2007) defende que o letramento é uma competência que não se limita ao domínio de habilidades de leitura e escrita, mas que está estreitamente vinculado às práticas culturais e às necessidades comunicativas dos sujeitos dentro de suas comunidades. Ela sugere que o letramento deve ser entendido de forma mais ampla, como um conjunto de práticas que envolve o uso da linguagem em diferentes esferas sociais, como na mídia, no trabalho, na política e na vida cotidiana. Em outras palavras, o letramento é uma forma de inserção social e participação ativa no mundo (Veiner, 2007, p. 44-46).

No que diz respeito à educação, Veiner destaca a importância de uma abordagem pedagógica que considere a diversidade de práticas de letramento que os estudantes já desenvolvem antes de entrar na escola. Ela propõe que os educadores devem reconhecer as múltiplas formas de letramento que os alunos trazem consigo, com base em suas experiências culturais e sociais, e que isso deve ser integrado ao currículo escolar. O reconhecimento de outras formas de letramento, que não aquelas dominadas pelo sistema educacional formal, é essencial para a construção de uma educação mais inclusiva e respeitosa com as diferentes realidades dos estudantes (Veiner, 2007, p. 47-50).

Veiner (2009), expande essas ideias, analisando as implicações do letramento no processo de ensino-aprendizagem. Ela enfatiza que

o letramento é um fenômeno social e não apenas cognitivo, e que ele envolve processos de significação, construção e negociação de sentidos. A autora critica abordagens que veem o letramento de forma linear, como um simples conjunto de habilidades cognitivas que devem ser adquiridas de maneira sequencial. Em vez disso, ela sugere que o letramento é dinâmico e envolve práticas variadas, dependentes dos contextos culturais e das relações de poder presentes em diferentes grupos sociais.

A autora também propõe uma abordagem mais crítica sobre as relações de poder que se estabelecem no processo de letramento, especialmente no contexto educacional. Para Veiner, a escola muitas vezes reproduz desigualdades sociais ao privilegiar um único modelo de letramento, que desconsidera a diversidade das práticas culturais e sociais dos alunos. Ela argumenta que, ao promover um único modelo de letramento, a escola contribui para a exclusão de estudantes que não se adequam aos padrões institucionais. Por isso, ela defende uma educação que valorize as diferentes formas de letramento e que tenha como base uma concepção mais inclusiva e democrática da linguagem e do conhecimento (Veiner, 2009, p. 58-61).

Além disso, Veiner (2009) destaca a importância de se pensar o letramento em relação à cidadania e ao exercício da participação social. Ela sugere que o letramento deve ser entendido como uma ferramenta para o fortalecimento da democracia, pois ele possibilita aos indivíduos o acesso a informações, o engajamento em processos políticos e a construção de uma identidade mais consciente e crítica no mundo contemporâneo. O letramento, portanto, é visto não apenas como uma habilidade técnica, mas como uma prática fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (Veiner, 2009, p. 75-77).

Além de compreender a importância do letramento na formação dos alunos, outros aspectos relacionados à leitura e à escrita estão imbricados no processo. Para tanto, na seção que se segue, procuramos apresentar algumas informações sobre letramento racial e letramento racial crítico.

Uma grande preocupação dos professores dos Anos Iniciais do EF é sobre como alfabetizar de maneira consciente. Atualmente, tem-se buscado compreender a alfabetização a partir do conceito de letramento, isto é, não basta apenas saber codificar letras, mas desenvolver também habilidades de compreensão e de participação dos educandos. Sendo assim, entendo que por meio do letramento é possível formar os educandos para que estejam preparados a compreender e interagir criticamente, visando ao ensino da leitura e da escrita em uma perspectiva ampla, compreendendo a sociedade a qual estão inseridos e podendo interagir socialmente e politicamente.

No entanto, quando o assunto letramento é relacionado às questões raciais, percebo que há dificuldade dessa abordagem em sala de aula. Nesse viés, concordo com Melo (2015) quando afirma que:

Tratar a questão racial em contexto brasileiro ainda é visto como um terreno arenoso e complexo, porque no senso comum deparamos com muitos discursos de que somos apenas seres biológicos e que a raça/cor da pele anuncia quem somos, os direitos e as oportunidades a que podemos ou devemos ter acesso, além dos lugares sociais que podemos (devemos) ocupar. (Melo, 2015, p. 75).

Essa asserção permite a reflexão sobre a necessidade de ensinar a partir do letramento, e refiro-me aqui ao letramento racial (LR). Dias e Bento (2012) apontam que as crianças, desde a educação infantil, têm seus questionamentos acerca de seu pertencimento racial, da cor de sua pele, das diferenças que percebem em relação ao outro. Para as autoras,

Esse "pessimismo racial" pode sofrer rupturas se professores e gestores que atuam na educação infantil incorporarem atividades que tratem das relações étnico-raciais. Meninos e meninas dessa faixa etária são ativos pensadores sobre a vida nos seus mais diferentes aspectos. Questões como: quem sou eu? Quem é ele/ela? Por que ele/ela é diferente de mim? Em que ele/ela é diferente de mim? Por que meu amigo/a tem essa cor? Aparecem nessa etapa como parte do processo de construção da identidade que será sempre uma construção relativizada pelo outro. (Dias; Bento, 2012, p. 3).

Nessa perspectiva, um elemento norteador desta pesquisa é o letramento racial crítico (LRC), que se dedica aos estudos sobre questões raciais e suas influências. Quando faço opção pela análise a partir do LRC, não me refiro apenas à identidade negra, mas também à identidade branca, conforme afirma Ferreira, A. J. (2015):

[...] para termos uma sociedade mais justa e igualitária, temos que mobilizar todas as identidades, ou seja, a identidade racial branca e a identidade racial negra para refletir sobre raça, racismo e possíveis formas de letramento racial crítico no contexto escolar em todas as disciplinas do currículo escolar. (Ferreira, A. J. 2015, p. 36).

Nesse sentido, a busca pelo ensino com base no LRC tem total relevância para nortear o trabalho do professor em sala de aula, principalmente por oportunizar discussões acerca de identidade(s) raciais, o que contribui significativamente para o (re)conhecimento racial de maneira consciente, pois, como afirma Dambros “é necessário pensar num cidadão completo” (Dambros, 2016, p. 35), uma vez que se pretende, na condição de professor, auxiliar na formação dos alunos.

Ferreira, A. J. (2014), a partir dos estudos de Ladson Billings e Tate (1995) e Ladson Billings (1999), apresenta a relevância do uso do referencial teórico da TRC na análise de sua pesquisa intitulada Teoria racial crítica e letramento racial crítico: narrativas e contra-narrativas

de identidade racial de professores de línguas. Segundo a autora, “essa teoria traz princípios importantes para a análise de questões que envolvem raça e racismo, principalmente na interação entre professor-aluno e aluno-aluno” (Ferreira, A. J. 2014, p. 244-257). Essa pesquisa foi realizada a partir da coleta de dados por meio de narrativas autobiográficas dos alunos participantes da disciplina ministrada pela docente entre os anos de 2011, 2012 e 2013. As narrativas apresentam relatos dos alunos, experiências tanto do período escolar como também de suas memórias de infância, de família, amigos, entre outros. Esses dados são importantes para a pesquisa, pois também utilizaremos narrativas autobiográficas para geração dos dados, conforme abordado na sessão introdutória.

Na pesquisa mencionada, Ferreira, A. J. (2014) apresenta dados que respondem a duas perguntas de pesquisa: a primeira é “como as palavras relacionadas à identidade racial negra e identidade racial branca, e também ascendência, são utilizadas nas narrativas autobiográficas dos professores de línguas?” e a segunda pergunta foi: “Quais são os sentidos atribuídos, nas narrativas autobiográficas, às palavras relativas à identidade racial negra e à identidade racial branca?” (Ferreira, A. J. 2014, p. 238-239). Essas perguntas são respondidas no texto da autora e balizadas por meio dos dados, que foram organizados em tabelas. Conforme a pesquisadora explica, houve um total de 232 palavras relacionadas à identidade racial negra e 80 relacionadas à identidade racial branca. Das 232 palavras relacionadas à identidade racial negra, 70,47% foram apresentadas nas narrativas com sentido desfavorável à identidade racial negra, 25,19% favorecem a identidade racial negra e 4,33% apresentaram neutralidade ao tratar da identidade racial negra. Referente às 80 palavras relacionadas à identidade racial branca, foram encontradas 68 palavras que traziam sentido favorável à identidade racial branca, cinco palavras que desfavoreceram a identidade racial branca e 7 palavras entendidas como neutras (Ferreira, A. J. 2014).

Nas considerações finais de seu trabalho, Ferreira, A. J. (2014) suscita a reflexão sobre a “fragilidade” da construção da identidade racial negra tendo a identidade racial branca como “norma”. Por isso, é importante discutir as questões do LRC, a fim de compreender sobre como é possível falar sobre raça em sala de aula, visto que isso tem se tornado cada vez mais necessário.

5 O CICLO DIAGNÓSTICO E A NECESSIDADE DE UMA FORMAÇÃO SOBRE LETRAMENTO RACIAL

A sessão abordará a primeira etapa da pesquisa, na qual, realizou-se o ciclo diagnóstico por meio da realização de um grupo focal com professores de uma escola quilombola. Esta fase inicial da pesquisa colaborativa teve como principal objetivo compreender as percepções e os desafios enfrentados pelos educadores em um contexto específico de ensino, com foco na valorização da cultura e identidade quilombola. O grupo focal foi escolhido como método qualitativo, pois permite uma troca rica de experiências, proporcionando uma visão mais aprofundada das questões relacionadas ao ambiente escolar e à prática pedagógica.

O grupo focal foi conduzido com a intenção de criar um espaço seguro e colaborativo, onde os participes pudessem compartilhar suas opiniões, vivências e dificuldades relacionadas à vivência docente em uma escola quilombola, um ambiente com características culturais e sociais peculiares que influenciam diretamente o processo educativo.

O ciclo diagnóstico é uma parte fundamental da pesquisa colaborativa, pois estabelece as bases para a construção de um entendimento mútuo entre os participes, promovendo a identificação das questões-chave a serem abordadas e contribuindo para a formulação de soluções práticas dentro do contexto investigado. De acordo com Ibiapina (2017), o ciclo diagnóstico é um processo contínuo de reflexão e ação, no qual os envolvidos têm a oportunidade de avaliar suas práticas e realidades, contribuindo com suas experiências e conhecimentos para o desenvolvimento de um plano de intervenção mais eficaz.

O ciclo diagnóstico foi fundamental para a compreensão profunda do contexto educacional da escola quilombola, permitindo uma análise crítica das necessidades e desafios enfrentados pelos professores. Através desse processo, foi possível mapear as principais dificuldades pedagógicas, identificar as lacunas no currículo e nas práticas pedagógicas, além de compreender as especificidades culturais e sociais que influenciam o ensino nesse ambiente. Ao envolver os participes no diagnóstico, o ciclo proporcionou um espaço de reflexão coletiva, no qual os professores puderam compartilhar suas percepções e experiências, contribuindo para a construção de soluções mais adequadas e contextualizadas.

Ele apresentou resultados que ajudaram a definir os rumos da pesquisa, fornecendo uma base sólida para a formulação de hipóteses e o planejamento das etapas subsequentes do estudo. As informações levantadas durante o ciclo diagnóstico permitiram identificar as principais questões que deveriam ser abordadas, assim como as áreas que demandam maior atenção e intervenção. Além disso, os resultados revelaram aspectos importantes sobre as dinâmicas de ensino na escola quilombola, como dificuldade em trabalhar questões étnico-raciais em sala, as necessidades de formação continuada e os recursos disponíveis para o trabalho docente.

Além de ajudar a definir os próximos passos da pesquisa, o ciclo diagnóstico foi um divisor de águas para mim na condição de pesquisador, uma vez em que ficaram mais claros os temas aos quais eu precisaria me dedicar mais, como leitura de livros, artigos e as obras literárias para assim poder conduzir o que futuramente viriam a ser, os ciclos formativos desta pesquisa. Essas decisões sobre próximos passos, eram ponderadas na orientação junto ao meu orientador e nos encontros da disciplina de ateliê de pesquisa.

Através da ACD dos grupos focais, emergem tanto as potencialidades quanto os desafios enfrentados pelos educadores e gestores na promoção de uma educação antirracista. Esses resultados são fundamentais para orientar futuras práticas pedagógicas e políticas educacionais que visam fortalecer o letramento racial nas escolas quilombolas e além.

A análise crítica do discurso de Van Dijk (2008) é uma abordagem teórica e metodológica que investiga como o poder se manifesta através da linguagem em diferentes contextos sociais e políticos. Este método analítico enfoca como os textos são estruturados para reproduzir e reforçar relações de poder, ideologias dominantes e hierarquias sociais. Van Dijk argumenta que a análise do discurso não é apenas uma questão de identificar palavras e frases, mas também de compreender como elas moldam e são moldadas por estruturas sociais mais amplas.

A análise crítica do discurso apresentado revela diversas opiniões de crítica em relação às condições educacionais enfrentadas na escola quilombola lócus desta pesquisa. Vamos explorar os pontos-chave do discurso apresentado pelo participante C.

“Quando se trata de material, a escassez está em toda parte, e com a agente não é diferente. A nossa maior base é a internet.

Nós estamos em uma escola quilombola, mas nós não trabalhamos dentro da demanda que este ensino requer, que seria mais conhecimento e mais formação. Porque conteúdo, a gente tem que ficar correndo atrás, porque a ementa que a Seduc manda vem com um conteúdo muito seco, raso e difícil da gente achar. (participante “c”).

A afirmação inicial de que a escassez de material é ubíqua, inclusive na escola quilombola em questão, destaca um problema estrutural significativo. A dependência da internet como principal recurso educacional indica uma realidade onde recursos físicos como livros e materiais impressos são insuficientes ou inexistentes. Isso não só limita o acesso ao conhecimento como também pode ampliar as desigualdades educacionais, dado o contexto de comunidade quilombola localizada em zona rural na qual, nem todos os alunos podem ter acesso à internet de forma consistente.

Diante da crítica a falta de estrutura, a literatura na área de relações étnico-raciais tem apontado, de maneira consistente, a ausência de estrutura como um dos principais desafios para

a promoção da equidade racial. De acordo com Munanga (2004), a construção de uma sociedade verdadeiramente igualitária exige não apenas legislações antirracistas, mas também a existência de condições estruturais que possibilitem a efetivação dessas políticas (p. 35). Munanga destaca que, sem a presença de mecanismos estruturais, os avanços jurídicos permanecem insuficientes para transformar a realidade cotidiana.

Os quilombos, historicamente formados por comunidades que fugiram da opressão e escravidão, sempre foram marginalizados. Mesmo após a abolição da escravatura, essas comunidades continuaram isoladas, enfrentando discriminação e falta de acesso a direitos básicos, como educação e infraestrutura. Além disso, muitos territórios quilombolas estão localizados em áreas rurais ou de difícil acesso, o que agrava os desafios logísticos e financeiros para construção e manutenção de escolas com infraestrutura adequada.

O racismo estrutural no Brasil contribui para que populações negras e quilombolas sejam frequentemente relegadas a segundo plano no planejamento e execução de políticas públicas. Isso se reflete na falta de investimento em escolas localizadas em territórios quilombolas. Embora a Constituição Federal de 1988 reconheça o direito à educação e as especificidades culturais das comunidades quilombolas, a implementação dessas diretrizes ainda é lenta. Muitos territórios não recebem recursos adequados ou enfrentam atrasos no repasse de verbas.

Além disso, pesquisas de Rios (2017) apontam que a ausência de estruturas adequadas não apenas limita o acesso de grupos racializados a direitos básicos, mas também reforça a naturalização do racismo. Rios observa que as políticas de cotas, por exemplo, frequentemente enfrentam resistências exatamente porque são vistas como uma "ruptura" na estrutura histórica de privilégios (p. 93). Para ela, a solução passa por uma reorganização das estruturas de poder que permita a democratização das oportunidades (p. 94).

Portanto, a literatura da área é unânime em apontar que a solução para as desigualdades étnico-raciais não se limita a medidas paliativas, mas exige a transformação das estruturas que perpetuam o racismo. Tal compreensão não apenas amplia as possibilidades de intervenção, mas também redefine as prioridades para o desenvolvimento de políticas públicas efetivas.

Carneiro (2005, p. 45) enfatiza que a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática requer ações que alterem as condições materiais e simbólicas das populações historicamente subalternizadas. No contexto das comunidades quilombolas, isso significa reconhecer a especificidade de suas demandas, valorizando sua história, cultura e modos de vida como pilares para a formulação de políticas educacionais. Portanto, transformar as estruturas racistas implica repensar a educação como um instrumento de emancipação, que não

só reconheça as diferenças, mas também promova reparações históricas e resgate a cidadania plena dessas comunidades.

Ainda sobre o discurso do participante “C”, a crítica de que a escola não consegue atender adequadamente à demanda educacional dos alunos quilombolas destaca a inadequação do currículo e a falta de preparo dos professores. A educação nas comunidades quilombolas enfrenta desafios específicos, frequentemente ignorados pelo sistema educacional tradicional, exigindo uma abordagem mais personalizada.

Esses desafios decorrem principalmente da desatualização do currículo escolar e da formação deficiente dos educadores, que, muitas vezes, não estão preparados para lidar com a diversidade cultural e as necessidades peculiares dos estudantes quilombolas.

O currículo escolar tradicional, que é aplicado de maneira uniforme em todo o país, muitas vezes ignora as particularidades culturais e históricas das comunidades quilombolas. Essas comunidades possuem uma rica herança cultural, com práticas, valores e conhecimentos próprios, que raramente são refletidos no conteúdo escolar. A ausência de um currículo que valorize e integre essa diversidade cultural contribui para um sentimento de alienação entre os alunos quilombolas, que não se veem representados nos materiais de ensino. Essa inadequação curricular não só compromete o processo de ensino-aprendizagem, mas também reforça a exclusão social, já que a escola, em vez de ser um espaço de inclusão e valorização das identidades culturais, muitas vezes perpetua a invisibilidade das comunidades quilombolas.

A crítica à gestão curricular tradicional está profundamente ligada à estrutura excluente do currículo escolar, que, segundo Nascimento (2012), é marcado pela hegemonia do pensamento eurocêntrico. Esse currículo, ao se concentrar predominantemente em uma visão histórica e cultural branca, acaba por omitir as contribuições de outros grupos, como os afro-brasileiros, indígenas e outros povos originários. Nascimento (2012, p. 35) argumenta que o currículo tradicional reforça as desigualdades sociais e raciais, pois não reconhece a importância das culturas não-brancas na construção da sociedade brasileira, marginalizando suas histórias, saberes e identidades. Portanto, a gestão curricular deve ser repensada para que, ao invés de reproduzir essas desigualdades, promova um ensino que acolha e valorize a diversidade cultural presente nas escolas.

Além disso, a gestão curricular para a diversidade deve promover uma reflexão crítica sobre as relações raciais, algo que Lopes (2017) considera fundamental para a construção de uma educação antirracista. Para a autora, a escola tem um papel central na promoção da igualdade racial, e isso exige que o currículo seja pensado de forma a abordar as discriminações históricas e sociais que moldam as relações étnico-raciais no Brasil. Lopes (2017, p. 102)

enfatiza que a escola não pode ser um espaço neutro, mas sim um ambiente de resistência contra as desigualdades, onde as questões raciais devem ser discutidas de forma transversal, em diversas disciplinas e práticas pedagógicas.

Apple (2006), argumenta que o currículo escolar não é neutro, mas sim um campo de lutas políticas, no qual diferentes grupos sociais disputam o significado da educação. Apple (2006, p. 17) destaca que as escolas são espaços em que as relações de poder se manifestam explicitamente, e que o currículo escolar muitas vezes reflete e perpetua as ideologias dominantes. Nesse contexto, a gestão curricular para a diversidade deve ser entendida como uma estratégia para desafiar e reconfigurar essas relações de poder, de modo a garantir uma representação mais justa e inclusiva das diversas culturas e identidades presentes nas escolas.

A formação dos professores é outro aspecto crítico. Muitos educadores não recebem a preparação necessária para lidar com a diversidade cultural em sala de aula, especialmente em relação às comunidades quilombolas. Essa lacuna na formação resulta em práticas pedagógicas que não consideram as especificidades dos alunos quilombolas, como sua língua, seus costumes, e sua visão de mundo. Além disso, a falta de formação específica pode levar a preconceitos e estereótipos inconscientes, que impactam negativamente a relação entre professor e aluno.

O desconhecimento das realidades quilombolas impede que os professores criem um ambiente de aprendizagem inclusivo, onde todos os alunos se sintam valorizados e motivados a participar ativamente do processo educativo. A combinação de um currículo inadequado e de uma formação de professores que não aborda as especificidades das comunidades quilombolas resulta em uma educação que não atende plenamente às necessidades desses alunos. Isso se reflete em altos índices de evasão escolar, baixo desempenho acadêmico e, em muitos casos, no desinteresse pela continuidade dos estudos.

A necessidade de mais conhecimento e formação específica para lidar com as particularidades da educação escolar quilombola é clara, indicando um déficit na preparação dos educadores e na atuação da instituição para enfrentar esses desafios.

Acontece que a Seduc jogou uma coisa pra gente, a qual nós não estamos preparados para trabalhar. Precisamos de formação para sabermos lidar e trabalhar com esses conteúdos.

A maioria dos conteúdos e livros que são disponibilizados pela Seduc, são baseados em brancos e são histórias produzidos por brancos e que inferiorizam negros.” (partípice “c”).

A crítica feita pelo partípice “C” ao conteúdo curricular enviado pela Secretaria de Educação (Seduc), caracterizado como *“seco, raso e difícil de achar”*, aponta para uma

desconexão entre o que é ensinado e as realidades dos alunos quilombolas. Isso sugere que os materiais educacionais disponibilizados não são culturalmente relevantes ou adequados para os estudantes, o que pode afetar negativamente seu engajamento e aprendizado.

Essa estratégia de "tirar a culpa de si e mandar para o outro" é abordada por meio do conceito de "manipulação ideológica e estratégias de polarização". Van Dijk explica que, em discursos, especialmente os políticos e midiáticos, é comum que os falantes utilizem recursos retóricos para transferir a culpa ou responsabilidade para outrem, desviando a atenção e protegendo a própria imagem.

A demanda por formação específica para lidar com conteúdos que frequentemente são produzidos sob uma perspectiva branca e que desvalorizam a cultura negra revela a presença do eurocentrismo presente nos materiais educacionais. A crítica final sobre os conteúdos educacionais que frequentemente retratam histórias e perspectivas brancas, enquanto marginalizam ou ignoram as contribuições e a história dos negros, aponta para uma necessidade urgente de inclusão e representatividade no currículo escolar. Isso não apenas perpetua estereótipos e preconceitos, mas também afeta a autoestima e o senso de identidade dos alunos quilombolas.

O discurso apresentado revela uma série de desafios estruturais e culturais enfrentados pela escola quilombola, desde a falta de recursos materiais até a inadequação dos conteúdos curriculares e a necessidade de uma formação mais inclusiva e culturalmente sensível para os educadores. Essas críticas apontam para a urgência de adequação e atendimento às legislações educacionais, há 20 anos sancionadas, representatividade e acesso ao conhecimento relevante para todos os alunos, independentemente de sua origem étnica ou cultural.

A análise crítica do discurso revela uma série de questões importantes relacionadas à literatura guiada pelo viés das questões étnico-raciais, especialmente no tocante às particularidades e exigências da educação escolar quilombola.

"Em se tratando de Língua Portuguesa e Literatura voltadas às questões étnico raciais, nós temos encontrado dificuldade. Por quê? Os materiais que temos não contemplam a realidade da nossa comunidade, da realidade escolar. Mas a gente tenta buscar em outras fontes como internet, textos que retratam. (partícipe "c").

A afirmação de que os materiais disponíveis não contemplam a realidade da comunidade quilombola e da realidade escolar evidencia uma lacuna significativa na adequação dos recursos educacionais. Isso sugere que os materiais utilizados são provavelmente eurocêntricos ou não refletem a diversidade étnica e cultural dos estudantes quilombolas, o que pode limitar a compreensão e o engajamento dos alunos com os conteúdos abordados.

Santomé (2000 p. 53) argumenta que o currículo escolar tradicional, especialmente no contexto ocidental, tende a refletir uma visão eurocêntrica, que desconsidera ou distorce as realidades e as contribuições de grupos culturalmente diversos. Ao enfatizar valores e saberes europeus e omitir as especificidades culturais das comunidades negras e indígenas, o currículo não apenas marginaliza esses grupos, mas também perpetua um modelo educacional excludente.

No caso das comunidades quilombolas, que possuem uma rica história de resistência e contribuição cultural, a falta de representações adequadas nos materiais educacionais pode gerar um distanciamento dos alunos em relação ao conteúdo abordado, prejudicando o engajamento e a compreensão dos mesmos. Como aponta Santomé (2000, p. 73), "o currículo deve ser entendido como um campo de disputa entre diferentes culturas e saberes", e a ausência de conteúdos que reflitam a realidade quilombola nas escolas é uma manifestação dessa disputa, na qual o currículo tradicional, muitas vezes, escolhe excluir ou distorcer essas vozes.

A crítica de Santomé também dialoga com a ideia de que o currículo é uma ferramenta de reprodução das desigualdades sociais. Em sua análise da relação entre currículo e justiça social, Santomé (2000, p. 88) argumenta que o currículo deve ser orientado para promover a equidade e a inclusão, reconhecendo a diversidade de origens, histórias e culturas presentes na sala de aula.

Quando os materiais educacionais não contemplam a realidade das comunidades quilombolas, essa lacuna no currículo pode resultar em uma experiência educacional que não reconhece a identidade dos alunos, contribuindo para a perpetuação de desigualdades educacionais e sociais. Ao desconsiderar a cultura quilombola, o currículo contribui para a desvalorização e invisibilidade de uma parte significativa da população brasileira, o que reflete uma falha na promoção da justiça social.

O reconhecimento de que os educadores precisam recorrer a fontes externas, como a internet, para encontrar textos que retratam as questões étnico-raciais, indica uma busca por suplementaridade diante da escassez ou inadequação dos materiais didáticos disponíveis. Essa dependência pode ser problemática devido à falta de garantia de qualidade, acesso equitativo e validação dos conteúdos encontrados online. Isso reflete uma realidade preocupante no contexto educacional da referida escola quilombola: a escassez ou inadequação dos materiais didáticos disponíveis.

Um fator que pode ajudar a entender o fato de os educadores da instituição se reportarem a fontes externas como a internet, em busca de conteúdos para planejarem suas aulas, é o não uso e/ou não valorização dos materiais disponíveis na biblioteca escolar e/ou a falta de formação

continuada para trabalharem com estes materiais. Haja vista que foram encontradas várias obras que contemplam as temáticas étnico-raciais na biblioteca escolar, ainda na fase exploratória desta pesquisa, realizada durante o ano de 2023.

A admissão do participante “C” de que as temáticas étnico-raciais são abordadas predominantemente durante o período do feriado da Consciência Negra (novembro) revela uma limitação temporal e sazonal na inclusão desses temas no currículo da escola. Isso pode perpetuar uma visão superficial ou estereotipada das questões étnico-raciais, ao invés de integrá-las de maneira contínua e interdisciplinar ao longo do ano letivo. Assim como a confissão de que os professores enfrentam dificuldades em trabalhar com essas temáticas devido à falta de preparo na formação inicial reflete um problema sistêmico na capacitação de professores para lidar com a diversidade étnico-cultural dos alunos. A ausência de formação adequada pode resultar em abordagens inadequadas, insensíveis ou até mesmo perpetuadoras de preconceitos.

Conforme aponta Munanga (2005, p. 64), a deficiência na formação inicial e continuada de professores para lidar com a diversidade étnico-racial reflete um racismo institucionalizado no próprio sistema educacional. Ele destaca que a Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, representa um avanço legal, mas sua efetivação depende de uma profunda revisão nos programas de formação docente. Munanga (2005, p. 70) ressalta que, sem uma formação adequada, os professores correm o risco de reproduzir práticas pedagógicas que reforçam estereótipos e ignoram as experiências dos alunos negros. analizemos a fala do participante “A”:

Sendo bem sincera, a gente na verdade acaba trabalhando essa temática mais no período de novembro que é o período do feriado da Consciência Negra. A gente acaba pecando por se tratar de uma comunidade quilombola.

Eu assumo que tenho dificuldade de trabalhar essa temática, na nossa formação não tivemos esse preparo e temos que nos capacitar para poder trabalhar com essa temática.” (participante “a”).

Ao tratar a educação sobre questões étnico-raciais como algo que ocorre apenas durante o mês da Consciência Negra, o currículo escolar transmite a ideia de que a luta pela igualdade racial e a valorização da diversidade cultural são preocupações temporárias, não urgentes, que podem ser “solucionadas” em uma data comemorativa. Santomé (2000, p. 75) argumenta que a justiça social no currículo exige uma abordagem contínua, que permita a construção de uma compreensão mais profunda e crítica das relações raciais, em um processo que se desenvolve ao longo de todo o ano letivo. A aprendizagem sobre as questões étnico-raciais não deve ser confinada a um mês, mas sim integrada de forma interdisciplinar em todas as áreas do conhecimento, como História, Literatura, Ciências Sociais, e outras disciplinas, permitindo que os alunos se engajem com essas questões de maneira significativa e permanente.

A abordagem limitada e sazonal das temáticas étnico-raciais também pode contribuir para a perpetuação de estereótipos. Quando as discussões sobre a história e cultura negra, por exemplo, são centradas no mês de novembro, isso pode reforçar uma visão simplista e estereotipada da identidade negra, reduzindo-a a um conjunto de características ou eventos que são lembrados apenas nesse período. Santomé (2000, p. 80) critica essa visão fragmentada e pontual do currículo, sugerindo que uma abordagem mais integrada e contínua oferece uma compreensão mais rica e complexa das questões étnico-raciais. Ao tratar as questões de raça como um aspecto fundamental de diversas disciplinas, o currículo pode ajudar a desmistificar estereótipos e construir uma narrativa mais ampla e multifacetada sobre as identidades raciais, permitindo que os alunos entendam a diversidade como parte integrante da sociedade, e não algo a ser "celebrado" apenas em uma data específica.

A necessidade expressa de capacitação para melhor trabalhar com as temáticas étnico-raciais sublinha a importância de programas de desenvolvimento profissional contínuo e específico, que não apenas abordem aspectos teóricos, mas também ofereçam ferramentas práticas e estratégias pedagógicas eficazes para a inclusão e a diversidade.

Candau destaca que, para que essa formação seja efetiva, é necessário partir das experiências e vivências dos próprios professores, criando espaços de reflexão coletiva e análise crítica que os ajudem a ressignificar suas práticas cotidianas (2012, p. 50). Sem essa abordagem, as iniciativas de formação podem permanecer superficiais, sem impacto real no enfrentamento do racismo e na promoção de uma educação inclusiva.

Logo, investir em programas de formação contínua que articulem teoria e prática, como sugere Candau (2012, p. 53), é um passo essencial para transformar a escola em um espaço de convivência plural, no qual as temáticas étnico-raciais sejam integradas ao currículo de forma permanente e emancipatória.

Na fala do participante “A” ficam evidenciados desafios significativos no trabalho com Literatura numa perspectiva étnico-racial na escola quilombola. Esses desafios incluem a falta de materiais adequados, a dependência de recursos externos, a limitação na abordagem das temáticas ao longo do ano letivo, a falta de preparo na formação docente e a necessidade urgente de capacitação contínua.

Esses desafios têm sua confirmação também, no discurso do participante “B”, o qual nos fala: “*Reforçando o que a professora falou, essa é a nossa dificuldade. A não aceitação dos alunos enquanto negros. Isso deve ser trabalhado em casa. Quando trabalho com eles a temática negra, eles acham “super chato.”*

Ao mencionar que os alunos não aceitam a temática negra e acham "*super chato*" quando essa questão é abordada em sala de aula, o discurso indica uma resistência por parte dos alunos em relação ao reconhecimento e à valorização de sua própria identidade racial. Isso pode ser reflexo de uma sociedade que ainda enfrenta desafios significativos em aceitar e valorizar a diversidade étnico-racial.

Segundo Munanga (2005, p. 84), essa resistência pode estar relacionada ao processo de socialização racial, em que a cultura dominante impõe uma visão de mundo eurocêntrica, marginalizando as identidades negras e outras identidades étnicas. Munanga enfatiza que a escola, como um reflexo dessa sociedade, muitas vezes reproduz estigmas e estereótipos, dificultando a construção de uma identidade positiva para os alunos negros.

Além disso, Gomes (2012, p. 42) argumenta que a resistência dos alunos pode ser uma reação a um currículo que, muitas vezes, não valoriza suas experiências e histórias, tornando a temática étnico-racial algo distante ou desconectado de suas vivências cotidianas. A falta de uma abordagem mais integrada e respeitosa à diversidade cultural e étnica contribui para a construção de uma narrativa que minimiza ou ignora a relevância da história negra e das questões raciais para a formação de cidadãos críticos e conscientes.

O discurso também revela uma estratégia do discurso sobre raça, ao jogar para o outro a responsabilidade. De acordo com a ACD, há uma estratégia discursiva recorrente em questões de raça, que é a de deslocar a responsabilidade para o "outro". Essa estratégia pode ser observada em narrativas em que um problema, como o racismo ou a negação da identidade racial, é atribuído exclusivamente a ações ou falhas de terceiros, como a família ou outros contextos sociais, desviando a responsabilidade do sujeito ou do sistema educacional.

Van Dijk discute essa questão em diversas obras, enfatizando como os discursos hegemônicos muitas vezes atribuem a solução dos problemas estruturais de racismo a ações individuais, enquanto desconsideram ou minimizam as responsabilidades institucionais e coletivas. Van Dijk (2009), analisa como a reprodução de estereótipos e preconceitos ocorre no discurso cotidiano e nos contextos institucionais. O autor destaca que, ao deslocar a responsabilidade, perpetua-se a manutenção do status quo, dificultando mudanças estruturais (p. 65–67).

Essa estratégia também aparece na ideia de que a educação antirracista deve ocorrer apenas no contexto familiar, enquanto o ambiente escolar apresenta como algo desconectado da realidade dos estudantes. Isso reflete o que van Dijk chama de "polarização nós-eles", onde

a culpa é sempre deslocada para o grupo "outro", alimentando o distanciamento em vez da responsabilidade compartilhada.

A referência à necessidade de trabalhar a aceitação dos alunos enquanto negros "em casa" sugere que a escola percebe sua limitação em abordar completamente essa questão sem o suporte e a continuidade da educação familiar.

Isso coloca em evidência a importância da colaboração entre escola e família no desenvolvimento de uma identidade positiva e segura para os alunos negros. A caracterização da temática negra como "*super chato*" pelos alunos aponta para desafios na forma como esses conteúdos são apresentados e discutidos em sala de aula. Pode indicar que os métodos pedagógicos atuais utilizados pelos professores, não estão efetivamente engajando os alunos ou não estão sendo adaptados de maneira apropriada para garantir subsídios para se pensar em uma educação antirracista.

A dificuldade em engajar os alunos com a temática negra também pode refletir em vários desafios. Discutir relações raciais em sala de aula é uma tarefa essencial, mas também complexa, que enfrenta inúmeras barreiras. A dificuldade de engajar os alunos nesses temas reflete tanto a falta de preparo dos educadores quanto às dinâmicas sociais e culturais que moldam as percepções dos jovens sobre raça e identidade.

Superar essas dificuldades é crucial para promover uma educação que seja verdadeiramente inclusiva e que prepare os alunos para viver em uma sociedade diversa e plural. Muitos alunos podem apresentar resistência ou desinteresse quando o assunto é relações raciais. Essa resistência pode ser alimentada por vários fatores, incluindo as influências sociais e culturais, na medida em que os alunos são constantemente expostos a narrativas sociais que minimizam ou ignoram a importância das questões raciais.

Em muitos casos, o racismo é visto como um problema do passado ou como algo irrelevante para suas vidas diárias. Essas percepções podem levar ao desinteresse ou até à negação da importância dessas discussões.

Schwarcz (2019) discute como o mito da democracia racial no Brasil contribuiu para a construção de uma narrativa que trata o racismo como algo do passado ou como uma questão superada. A autora aborda como o Brasil construiu um discurso de miscigenação que, ao mesmo tempo que celebra a diversidade, oculta as profundas desigualdades raciais (p. 58–62). Esse discurso promove a ideia de que as relações raciais no país são harmoniosas, contribuindo para que muitos vejam o racismo como um problema inexistente ou irrelevante no presente. Essa negação histórica é uma barreira significativa para a implementação de debates raciais efetivos.

Pode ser alimentada também pelo desconforto pessoal, pelo fato de que falar sobre raça pode ser desconfortável, especialmente em ambientes onde as relações raciais são tensas ou onde há pouca diversidade. Alunos brancos, por exemplo, podem evitar essas discussões por medo de serem vistos como racistas, enquanto alunos negros e quilombolas podem hesitar em participar por temor de reviver traumas ou serem estigmatizados.

Outro fator que pode explicar a dificuldade de engajar os alunos nesta temática, é a falta de referências positivas, pois quando os currículos e os materiais didáticos falham em incluir a história e a cultura africana e afro-brasileira de maneira significativa, os alunos não têm referências positivas para se identificar. Isso pode levar à apatia ou à falta de conexão com os temas raciais abordados em sala de aula.

Além do desafio da formação deficiente, os professores da referida escola, podem encontrar dificuldades em trabalhar estas temáticas, pelo fato destas serem consideradas “temas sensíveis”, em algumas escolas, o ambiente pode ser hostil a discussões sobre raça, seja por parte da administração, dos pais ou dos próprios alunos.

Nessas situações, os professores podem enfrentar pressões para evitar esses temas ou abordá-los de maneira superficial, o que compromete a qualidade da educação oferecida. Durante a realização do ciclo diagnóstico, o participante “B” afirmou ter dificuldades em trabalhar questões de religiosidades de matriz africana, pelo fato dos alunos da escola quilombola serem majoritariamente cristãos. Isso pode influenciar e colaborar diretamente para este cenário de resistência às religiosidades de matriz africana quando debatidas em sala de aula, no qual os alunos acham “Super chato” estudar essas temáticas.

Dessa forma, os professores podem chegar a temer reações negativas dos alunos, como desinteresse e resistência. Esse medo pode levá-los a evitar discussões sobre raça, limitando ainda mais as oportunidades dos alunos de se engajar nessas questões.

Engajar os alunos em discussões sobre relações raciais é um desafio, mas também uma oportunidade para transformar a educação em um veículo de inclusão e justiça. Ao criar ambientes de aprendizagem seguros, utilizar materiais didáticos relevantes e promover o pensamento crítico, os educadores podem ajudar a superar as barreiras ao engajamento e capacitar os alunos a se tornarem cidadãos conscientes e ativos na luta contra o racismo.

O discurso do participante “B” deixa claro os desafios enfrentados na instituição. O participante “D” em seu discurso, relata mais dificuldades e expõe sua opinião a respeito da temática étnico-racial, exemplo:

Costumamos trabalhar bem pouco essa temática, mas não é diferente dos outros professores. Falta conteúdo, falta material, falta preparação. Mas se a gente focar só em conteúdo quilombola e africano, fica complicado, pra isso já tem a disciplina de

História e cultura africana, afro-brasileira e indígena. Se formos focar somente nesses assuntos, vamos deixar de trabalhar, o que realmente importa é preparar o aluno pro Enem. (participe “D”)

A expressão "não é diferente dos outros professores" utiliza uma técnica de exoneração ao posicionar a prática pessoal como algo comum e, portanto, socialmente aceitável dentro do contexto profissional. Na ACD, Van Dijk (2009, p.66) afirma que essa estratégia é frequentemente usada para desviar a responsabilidade ao colocar a prática sob uma luz mais neutra, como algo sistêmico e, portanto, menos criticável. Esse deslocamento de responsabilidade dilui a culpa e minimiza a possibilidade de um julgamento negativo individual. O autor classifica o presente discurso como “Estratégia de Exoneração e Dispersão de Responsabilidade”.

A menção a "falta de conteúdo, falta de material, falta de preparação" é um recurso discursivo que a ACD classifica como uma estrutura causal. Ao atribuir a falta de trabalho com a temática a condições externas (ausência de recursos ou pregar), o discurso desvia o foco da responsabilidade individual ou coletiva dos professores para fatores estruturais ou institucionais. De acordo com a ACD, essa estrutura narrativa busca criar uma causalidade que legitime a ação ou omissão como um resultado inevitável das circunstâncias, naturalizando a situação e justificando a inação.

O discurso inicial reflete uma postura que minimiza a importância de abordar temas como a história quilombola, africana e indígena. O uso de termos como "trabalhar bem pouco essa temática" e "falta conteúdo, falta material, falta preparação" sugere uma falta de priorização e investimento na inclusão desses conteúdos no currículo escolar. Isso pode indicar uma posição que subestima a relevância da diversidade étnico-cultural na formação dos estudantes. Ao mencionar que já existe uma disciplina específica para História e cultura africana, afro-brasileira e indígena, o discurso sugere uma visão fragmentada do conhecimento, insinuando uma isenção dos outros componentes curriculares de trabalharem essas temáticas. Essa separação pode perpetuar a marginalização desses temas, tratando-os como opcionais ou complementares ao invés de integrados ao currículo geral.

A integração de questões étnico-raciais no currículo escolar é uma necessidade reconhecida para a promoção de uma educação inclusiva e antirracista. No entanto, nota-se no discurso do participante “D”, que essas questões são tratadas de forma separada ou periférica no currículo escolar, em vez de serem incorporadas de maneira transversal em todas as disciplinas. Isso se alinha à crítica de Apple (2006, p. 87), que afirma que a educação escolar frequentemente reforça e reproduz estruturas de poder e desigualdade, muitas vezes excluindo

ou marginalizando as experiências e histórias de grupos étnicos e raciais historicamente oprimidos. Apple destaca que, ao tratar temas como as questões étnico-raciais de forma isolada ou pontual, o sistema educacional não contribui para a desconstrução de um currículo hegemônico, que ainda se baseia em uma visão eurocêntrica e excludente.

Os escritos de Apple (2006, p. 91) argumentam a necessidade de uma educação verdadeiramente inclusiva, o que vai de encontro com o pensamento aqui defendido, onde para que uma educação antirracista seja alcançada, é necessário repensar a estrutura curricular de maneira profunda e transformadora, incorporando as temáticas étnico-raciais de maneira transversal em todas as disciplinas. Isso implica uma mudança nas práticas pedagógicas e nas abordagens curriculares, que devem ser concebidas para refletir a diversidade cultural e promover a valorização das identidades dos alunos, especialmente aqueles provenientes de grupos marginalizados.

Essa separação curricular pode ter implicações significativas para a formação dos alunos, perpetuando desigualdades e limitando a eficácia da educação para a diversidade. Quando as questões étnico-raciais são tratadas de forma isolada, os alunos podem não desenvolver uma compreensão profunda e crítica das dinâmicas raciais. Isso pode levar à perpetuação de estereótipos e preconceitos, pois os temas raciais são vistos como "outros" e não como parte integrante da realidade social. Ao não integrar plenamente as questões étnico-raciais em todo o currículo, a escola corre o risco de desvalorizar as culturas e histórias dos estudantes quilombolas. Isso pode reforçar a invisibilidade e a exclusão dessas comunidades no ambiente educacional. A educação deve preparar os alunos para pensar criticamente sobre as questões sociais e para atuar como cidadãos informados e responsáveis. A separação curricular limita essa preparação, ao não proporcionar uma visão ampla e interconectada das relações sociais, incluindo as raciais.

Santomé (1998), sugere que a integração curricular implica na criação de conexões entre disciplinas, mas sem abandoná-las completamente. A proposta de integração não se opõe ao ensino disciplinar, mas defende que as disciplinas sejam organizadas de forma a promover uma compreensão mais ampla e contextualizada do conhecimento. Segundo Santomé, o problema da organização disciplinar é que ela frequentemente resulta em um currículo fragmentado e desarticulado, o que dificulta a percepção do aluno sobre a aplicação prática do conhecimento, (1998, p. 89-92)

Muitas vezes, as questões étnico-raciais são relegadas a disciplinas como História ou Sociologia, enquanto outras áreas, como Ciências, matemática ou Língua Portuguesa, não abordam esses temas de forma significativa. Em alguns casos, as questões étnico-raciais são abordadas apenas em datas específicas, como o Dia da Consciência Negra, em vez de serem incorporadas ao currículo anual (este fato foi citado anteriormente, na fala do partícipe "A").

Isso pode dar a impressão de que essas questões são de importância secundária ou excepcional, em vez de essenciais para a educação de todos os alunos. Mesmo quando há esforços para incluir questões étnico-raciais no currículo, os materiais didáticos disponíveis podem ser limitados ou inadequados, apresentando uma visão superficial ou estereotipada das culturas e histórias afro-brasileiras e indígenas.

A separação curricular das questões étnico-raciais representa um obstáculo significativo para a promoção de uma educação inclusiva e antirracista e vai de encontro com o pensamento de Apple, que explora como o currículo escolar é um campo de disputa de poder, onde certos conhecimentos são privilegiados enquanto outros são marginalizados ou segmentados de maneira que perdem sua força transformadora.

Para Apple (1992), o conceito de "separação curricular" é discutido principalmente no contexto das desigualdades educacionais e das relações de poder, incluindo as relações étnico-raciais. No entanto, a obra não é organizada de forma a ter uma discussão unificada sobre a "separação curricular", mas ao invés disso, Apple aborda a questão de forma interligada com o controle do currículo e a reprodução das desigualdades sociais e culturais nas escolas.

Apple discute como o currículo pode reforçar as normas e valores dominantes da sociedade, muitas vezes marginalizando as experiências e as identidades de grupos raciais e étnicos minoritários. Ele argumenta que o currículo escolar, frequentemente, é um reflexo das relações de poder existentes na sociedade, excluindo ou subordinando a cultura e a história de grupos não-hegemônicos, como as populações negras e indígenas.

O autor argumenta que o currículo, longe de ser neutro, reflete e reforça as ideologias dominantes da sociedade, servindo para perpetuar desigualdades sociais, raciais e culturais. Apple destaca que, ao segregar certos conteúdos — como os relacionados às questões étnico-raciais — em áreas específicas do currículo, cria-se a impressão de que esses temas são secundários ou não têm relevância para todos os alunos (p 45 / 57). Ele argumenta que essa separação curricular reforça a hegemonia cultural, na qual os valores, as histórias e os conhecimentos dos grupos dominantes são tratados como universais, enquanto as experiências dos grupos marginalizados são colocadas em um lugar periférico, seccionado do "conhecimento importante".

Apple defende uma abordagem curricular que seja crítica e inclusiva, onde todos os aspectos da sociedade, incluindo as questões de raça e desigualdade, estejam integrados de maneira significativa e central, em vez de estarem confinados a disciplinas específicas ou datas comemorativas. Essa crítica à separação curricular fornece uma base teórica para argumentar

que uma educação verdadeiramente inclusiva precisa abordar de forma transversal as questões étnico-raciais e outras injustiças estruturais, evitando reforçar as hierarquias culturais e sociais existentes.

Superar esse desafio requer um compromisso com a transversalidade, integrando essas questões em todas as áreas do conhecimento e garantindo que todos os alunos recebam uma educação que valorize a diversidade e promova a igualdade.

O participante “D”, afirma que “*O Enem não cobra tanto esses conteúdos étnico raciais. Talvez se o Enem cobrasse esses conteúdos, a presença deles seria mais forte nas escolas.*”. E essa referência constante ao Enem como critério central para decidir os conteúdos a serem ensinados revela uma visão utilitária da educação na mesma proporção em que retira da escola a responsabilidade de priorizar e fomentar temáticas étnico-raciais em seu fazer escolar. A preocupação principal parece ser preparar os alunos especificamente para o exame, desconsiderando outras dimensões igualmente importantes da educação, como a formação integral e o fortalecimento da identidade cultural dos estudantes.

O desejo de que o Enem inclua mais questões sobre conteúdos étnico-raciais para promover sua presença nas escolas sugere uma dependência da avaliação externa para guiar o desenvolvimento curricular da escola e obrigação de fazê-los trabalhar dessas temáticas, ignorando o fato de já existir uma Lei que prega o mesmo. Isso levanta questões sobre a autonomia das escolas e professores na definição dos conteúdos a serem ensinados, além de colocar em debate a própria função e impacto do Enem no sistema educacional brasileiro. A ênfase na preparação para o Enem em detrimento da valorização de uma educação mais ampla e inclusiva pode refletir uma visão utilitarista e pragmática da educação, que pode negligenciar aspectos fundamentais da formação cidadã e da promoção da equidade. O discurso apresentado revela uma série de posicionamentos que podem ser objeto de crítica do ponto de vista da educação inclusiva e da promoção da diversidade étnico-cultural no ambiente escolar.

Os participantes foram questionados a respeito de como se veem enquanto agentes de uma escola quilombola em um território remanescente de quilombo, e o discurso do participante “B” chamou atenção: “*Bem, eu me vejo como alguém que tem a função de transmitir o conteúdo acadêmico necessário para que os alunos possam alcançar seus objetivos no sistema educacional formal.*”

A ACD, evidencia como a construção da fala reflete uma visão instrumental e formalista da educação, negligenciando a relevância cultural e comunitária, especialmente em um contexto quilombola.

Van Dijk se concentra em como os discursos não apenas refletem, mas também mantêm e reproduzem relações de poder e desigualdades sociais. Observamos como a escolha de palavras e estruturas reforça certas ideologias e posições sociais. Nota-se uma Macroestrutura e foco no currículo formal: O discurso privilegia o “conteúdo acadêmico necessário” e a “função de transmitir” conhecimento, enfatizando o cumprimento do currículo e a preparação para “provas e exames.”

No modelo de análise de van Dijk (1980), esse enfoque reflete uma macroestrutura que organiza o discurso em torno de uma visão técnica da educação, centrada no desempenho acadêmico e na conformidade com o sistema educacional formal. A linguagem utilizada, que inclui “seguir o currículo” e “assegurar que todas as disciplinas sejam abordadas”, expressa uma perspectiva orientada pelo sucesso em testes e avaliações, em vez de uma educação contextualizada e significativa para a comunidade quilombola.

Apple argumenta que o currículo formal, que é determinado pelas autoridades educacionais, reflete as ideologias dominantes e serve para reproduzir as desigualdades sociais (p. 35). Para a Apple, o currículo não é uma mera transmissão de conhecimento; ele é um campo de disputa ideológica. A defesa do currículo tradicional e centrado no cumprimento de normas acadêmicas e no sucesso em provas pode ser vista como parte de uma agenda ideológica que prioriza a conformidade e a manutenção do status quo, em vez de uma educação que seja inclusiva, contextualizada e que valorize as realidades culturais e sociais de diferentes grupos, como as comunidades quilombolas.

Assim, a "defesa do currículo" que Apple critica, semelhante à abordagem técnica de Van Dijk, prioriza a ideia de que a educação deve ser medida pelo sucesso acadêmico, pelas provas e pela adesão a um currículo que não leva em conta as especificidades das comunidades marginalizadas. Para Apple, essa visão do currículo é um reflexo de uma ideologia que naturaliza as desigualdades e impede uma educação que seja realmente democrática e plural, capaz de englobar as diferentes realidades dos alunos.

Van Dijk fala sobre como o discurso constrói dicotomias que podem reforçar hierarquias e posições dominantes. No trecho, há uma polarização entre o “conteúdo acadêmico” e as “questões culturais” da comunidade quilombola, que são mencionadas de forma superficial. A expressão “é claro que há questões culturais importantes, mas...” minimiza a relevância da cultura quilombola no processo educacional, reforçando uma hierarquia em que o conhecimento acadêmico formal é tratado como o centro e as tradições culturais como periféricas ou secundárias. Esse contraste gera uma representação de que os saberes locais são menos necessários para o objetivo da educação e, portanto, merecem menos atenção.

Young (2013, p. 120), que discute o conceito de "conhecimento poderoso" e como o sistema educacional, muitas vezes, privilegia o conhecimento acadêmico e técnico em detrimento de outros saberes que não se alinham com os critérios estabelecidos pela sociedade dominante. Young argumenta que a educação formal, ao focar exclusivamente no conhecimento acadêmico tradicional, tende a marginalizar outras formas de saber, como as das comunidades quilombolas, que têm um valor cultural e social significativo. Para ele, é essencial que o currículo escolar não apenas reconheça, mas também integre as diversas formas de conhecimento, respeitando e valorizando as tradições culturais locais.

Além disso, conforme aponta Paulo Freire (1996, p. 67), essa visão hierárquica do conhecimento é opressiva, pois subestima a importância do saber popular e dos saberes locais. Freire defende uma educação que valorize as experiências dos alunos e reconheça as contribuições das suas culturas, criando um currículo mais inclusivo que respeite e promova as identidades culturais dos estudantes. Para ele, a educação deve ser um processo de diálogo entre o conhecimento formal e os saberes populares, permitindo que os alunos vejam suas próprias culturas refletidas no processo educacional.

Analisando a fala do partície “B”:

Meu papel é seguir o currículo e assegurar que todas as disciplinas sejam abordadas, desde as ciências até a matemática, com foco em preparar os alunos para as provas e exames que vêm pela frente. Essa responsabilidade significa que é preciso assegurar que cada área do conhecimento seja coberta de acordo com o cronograma estabelecido pela escola, o que inclui administrar o tempo de aula para que os alunos tenham todas as matérias fundamentais bem fundamentadas. É claro que há questões culturais importantes, mas, como educador, minha principal função é preparar esses jovens para que tenham uma boa base nos conteúdos e possam passar de ano e conquistar boas notas nas avaliações.” (partície “b”)

Ao afirmar que seu papel é “assegurar que cada área do conhecimento seja coberta de acordo com o cronograma estabelecido”, o partície se posiciona como um técnico que administra o conteúdo e o tempo para o cumprimento do currículo. De acordo com a ACD, esse tipo de autodefinição marginaliza a função social e cultural do educador, especialmente em um contexto específico como o de uma escola quilombola. A ausência de referências à mediação cultural reflete uma perspectiva que ignora a importância do professor como um agente que deveria conectar os saberes locais com os conhecimentos formais.

O discurso do professor sugere que o sucesso dos alunos se resume a “passar de ano e conquistar boas notas nas avaliações”, promovendo uma visão meritocrática da educação. A ACD aponta que essa estrutura discursiva naturaliza o sistema de avaliação formal, deixando implícito que o desempenho acadêmico é a principal medida de sucesso. Isso ignora as desigualdades estruturais e culturais que podem impactar o aprendizado e o desempenho de

estudantes de comunidades quilombolas, apresentando uma visão homogênea e universalista de sucesso educacional.

A separação entre “conteúdo acadêmico” e “questões culturais” revela uma polarização implícita que prioriza o conhecimento formal em detrimento dos saberes locais. Na ACD, tal polarização discursiva constrói hierarquias de conhecimento, onde a educação escolar é vista como o caminho “adequado” para o desenvolvimento, enquanto os saberes locais são secundarizados ou vistos como obstáculos ao sucesso acadêmico. Esse tipo de construção discursiva é problemático em contextos como o das escolas quilombolas, onde o reconhecimento dos saberes e valores comunitários é fundamental para a valorização e fortalecimento da identidade dos estudantes.

Apple, (2006), discute como o currículo escolar é frequentemente estruturado de forma a refletir os valores e interesses das classes dominantes, afastando-se das realidades culturais dos estudantes, especialmente aqueles provenientes de comunidades marginalizadas, como os quilombolas. Segundo Apple, o currículo tradicional enfatiza um conhecimento técnico e formal, muitas vezes distante das vivências culturais e do saber popular das comunidades. Essa abordagem curricular cria uma hierarquia de conhecimentos, onde o saber técnico é valorizado em detrimento de formas de conhecimento que são vistas como informais ou periféricas. No entanto, Apple argumenta que essa estrutura curricular não só prejudica a identidade dos estudantes, ao desconsiderar suas culturas e experiências de vida, mas também reforça as desigualdades sociais. Ele sustenta que, ao excluir as formas de saber das comunidades marginalizadas, o sistema educacional contribui para a manutenção das hierarquias sociais e impede que esses saberes sejam reconhecidos e integrados ao processo educativo (Apple, 2006, p. 77-81).

Esse argumento de Apple se alinha com a crítica de que a educação formal, ao desvalorizar os saberes locais e culturais das comunidades quilombolas, reforça a marginalização e perpetua um sistema educacional que não contempla a diversidade de experiências e identidades presentes no Brasil. Assim, a valorização do currículo técnico e formal em detrimento do conhecimento cultural das comunidades pode ser vista como uma forma de manter as desigualdades e a exclusão social.

Ainda de acordo com Young (2013, 120), e o conceito de “conhecimento dos poderosos”, Segundo o autor, esse conceito não se refere a quem tem mais acesso ao conhecimento ou quem o legitima, embora ambas sejam questões importantes, mas refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo.

Em síntese, o discurso analisado revela uma perspectiva educacional formalista que ignora a relevância do contexto quilombola, minimiza os saberes locais e sugere uma visão de educação centrada na transmissão técnica de conhecimento, sem conexão com o papel cultural e social do professor. Dessa forma, o discurso reflete uma posição que, de acordo com a ACD, contribui para a manutenção de uma hierarquia de saberes e de uma relação de poder que exclui práticas e conhecimentos tradicionais da esfera educacional.

Outros posicionamentos são listados fazendo referência a reforma do novo ensino médio na fala do participante E:

“Com essa nova mudança do ensino médio, permeou uma certa mudança, uma efervescência brusca no novo conteúdo. E agora estamos injetando um novo conteúdo, baseado na legislação do novo ensino médio. Levando em consideração a inclusão e a nossa cultura quilombola.

Alguns anos não foram assim. Devido à falta de matérias, falta de fontes de pesquisas, didática pedagógica voltada exclusivamente para a comunidade quilombola, mas que agora está sendo permeado de conteúdo, fonte de pesquisa já disponibilizada pela Seduc e que os professores possam desenvolver o seu trabalho dentro do novo ensino médio.” (participante “e”).

O discurso reconhece a introdução de novos conteúdos baseados na legislação do novo ensino médio, destacando a inclusão da cultura quilombola. Isso demonstra um esforço para diversificar e enriquecer o currículo escolar, oferecendo uma educação mais inclusiva e representativa das diversas culturas presentes no Brasil. O discurso menciona que anteriormente houve falta de materiais, fontes de pesquisa e didática pedagógica voltada para a comunidade quilombola. Essa autocrítica sugere uma reflexão sobre deficiências passadas no ensino desses conteúdos e a necessidade de melhorias no suporte didático oferecido aos professores, isso vai contra os discursos relatados pelos outros participantes.

É destacado que agora há fontes de pesquisa disponibilizadas pela SEDUC-MA, o que facilita o trabalho dos professores no desenvolvimento desses novos conteúdos. Isso indica um avanço na infraestrutura educacional para apoiar o ensino de temas específicos, como a cultura quilombola, fornecendo recursos necessários para implementar as mudanças propostas. O participante “E” em momento algum relatou discrepância e\ou incompatibilidade entre os conteúdos fornecidos pela Seduc e a realidade dos alunos. Isso antagoniza à fala do participante “C”, que relatou a distância entre os conteúdos fornecidos pela Seduc e a realidade dos alunos quilombolas.

Durante a realização do ciclo diagnóstico, notou-se que os demais participantes, neste sentido, concordam com o participante “C” uma vez em que todos consentiram balançando a cabeça, sinalizando um “sim”. Com exceção do participante “E”, este manteve-se neutro, sinalizando discordar da presente afirmativa.

Para tratar analiticamente esse antagonismo, é necessário adotar uma abordagem que leve em consideração as dinâmicas do grupo durante os encontros, as relações de poder e os fatores socioculturais que podem influenciar a discordância ou neutralidade de um participante em relação aos outros. O fato de os participantes, que em sua maioria, concordaram com a afirmativa, enquanto um deles se manteve neutro, pode nos fornecer muitas interpretações.

A neutralidade do participante “E” pode ser interpretada sob diferentes perspectivas. Uma possibilidade é que ele não compartilhe da visão dominante no grupo, o que sugere uma resistência implícita ao consenso. Outra possibilidade é que o participante não tenha sentido à vontade ou seguro para expressar sua discordância de forma mais explícita, preferindo se manter em uma posição de observação. A neutralidade pode também ser uma estratégia para evitar conflitos ou manter uma postura de distanciamento da tensão entre os membros do grupo.

A menção ao "novo ensino médio" sugere que as mudanças legislativas estão impulsionando uma revisão curricular mais inclusiva e adaptada às necessidades educacionais contemporâneas. No entanto, é importante avaliar como essas mudanças estão sendo implementadas na prática e se estão realmente alcançando os objetivos de promover uma educação mais equitativa e diversificada. Embora haja um reconhecimento positivo das mudanças em curso, é crucial considerar os desafios que ainda podem surgir, como a formação contínua de professores, a atualização constante de materiais didáticos e a avaliação dessas novas abordagens no aprendizado dos alunos.

A proposta do Novo Ensino Médio (NEM) tem gerado diversas críticas no campo das relações étnico-raciais. Pesquisadores apontam que as mudanças implementadas reforçam práticas exclutivas e deixam de abordar de maneira significativa as especificidades de comunidades racializadas, como negros, indígenas e quilombolas.

Silvério, V. R. (2023), observa que o NEM perpetua uma visão eurocêntrica e negligencia a diversidade étnica e cultural do Brasil. Ele argumenta que, para romper com essas dinâmicas, seria necessário revisar profundamente o currículo, investir na formação de professores e em infraestrutura, além de garantir políticas educacionais inclusivas (p.1). A implementação atual, porém, continua refletindo hierarquias racializadas, dificultando avanços em igualdade educacional.

Além disso, especialistas enfatizam que o currículo do NEM frequentemente falha em representar as histórias e culturas das populações racializadas. Bento (2022), destaca como estruturas educacionais frequentemente ignoram a diversidade cultural, favorecendo uma pedagogia homogênea e desinteressada nos desafios vividos por estudantes negros e indígenas

(p. 52). Essa abordagem, desestimula a identificação positiva com o processo educativo e limita o aprendizado ao replicar desigualdades estruturais.

Nesse contexto, Lins dos santos (2012, p. 78) também alerta para o caráter excludente do currículo escolar, que, ao marginalizar as histórias e saberes das populações racializadas, reforça a ideia de que os conteúdos vinculados às culturas negras e indígenas são secundários ou periféricos no processo educativo. Lins dos Santos afirma que esse modelo curricular perpetua as desigualdades sociais e raciais ao deixar de considerar as experiências e os conhecimentos desses grupos como parte fundamental da formação escolar, o que desmotiva os estudantes e os distancia do ensino.

Procuramos saber inicialmente, qual é a concepção inicial dos partícipes a respeito de letramento racial. Segue a concepção do partícipe “A”:

"Eu entendo que o letramento racial é algo relacionado à conscientização sobre questões raciais, mas confesso que minha compreensão ainda é um pouco vaga. Acredito que envolve ensinar sobre raça, discriminação e a história das relações raciais no Brasil, mas não tenho certeza de como isso se aplica no dia a dia da escola. Imagino que seja importante discutir esses temas com os alunos, mas não sei exatamente quais métodos pedagógicos seriam mais eficazes para isso. Talvez seja algo mais focado em História e Sociologia, mas não estou seguro sobre como incluir isso nas demais disciplinas." (partícipe “a”)

O trecho “Eu entendo que o letramento racial é algo relacionado à conscientização sobre questões raciais...” revela a presença de estruturas discursivas que denotam uma compreensão superficial e um certo desconforto sobre como integrar o letramento racial no contexto educacional.

A linguagem sugere a presença de barreiras ideológicas e estruturais que limitam o engajamento do educador com o tema, refletindo os desafios da implementação de práticas pedagógicas antirracistas e o papel que o discurso desempenha na reprodução ou questionamento de ideologias dominantes.

A macroestrutura do discurso reflete uma incerteza e um distanciamento em relação ao letramento racial, com expressões como “minha compreensão ainda é um pouco vaga” e “não sei exatamente quais métodos pedagógicos seriam mais eficazes”. De acordo com a ACD, essa estrutura pode indicar uma falta de familiaridade e de suporte institucional para que o educador comprehenda e aplique práticas antirracistas no ambiente escolar. Esse tipo de incerteza discursiva muitas vezes aponta para uma ausência de formação consistente sobre o tema, o que pode reforçar a manutenção das práticas educacionais tradicionais, sem mudanças significativas.

A expressão “Acredito que envolve ensinar sobre raça, discriminação e a história das relações raciais no Brasil” sugere que o educador associa letramento racial apenas à transmissão de informações factuais sobre raça e discriminação, especialmente nas áreas de História e Sociologia. Essa visão restrita muitas vezes reproduz a ideologia de que o racismo é algo a ser estudado de maneira segmentada, sem relação com outras disciplinas, reforçando a invisibilização do tema nas demais áreas do currículo escolar.

Termos como “talvez seja algo mais focado em História e Sociologia” revelam uma hesitação e um limite discursivo auto imposto sobre como e onde o letramento racial pode ser abordado. Na ACD, essa incerteza pode ser interpretada como uma barreira ideológica, que posiciona o letramento racial como algo externo ao cotidiano da escola e não como um eixo transversal que permeia todas as práticas pedagógicas.

Essa barreira, representada discursivamente, serve para manter o currículo tradicional sem uma integração efetiva do letramento racial, minimizando seu impacto. A expressão “não sei exatamente quais métodos pedagógicos seriam mais eficazes” revela uma lacuna no conhecimento prático sobre o letramento racial, destacando a falta de estratégias pedagógicas específicas para abordar o tema de maneira eficaz. Nos desdobramentos da ACD, essa ambivalência discursiva revela não apenas um conhecimento incipiente, mas também uma falta de suporte institucional para capacitar o educador, indicando que a escola pode estar reproduzindo uma ideologia que vê o letramento racial como uma prática secundária ou optativa.

Embora o educador reconheça que “seja importante discutir esses temas com os alunos,” o uso da expressão “não tenho certeza de como isso se aplica no dia a dia” revela uma desconexão prática. Essa escolha de palavras indica uma forma de evitar o compromisso concreto com a implementação do letramento racial, posicionando-o como algo valioso, mas distante das demandas e das práticas do cotidiano escolar.

Essa desconexão dificulta a efetiva integração de práticas antirracistas, mantendo-as como uma preocupação secundária. A presença de uma postura autocrítica, como em “confesso que minha compreensão ainda é um pouco vaga” e “imagino que seja importante”, sugere que o educador está aberto a aprender mais sobre o tema. De acordo com a ACD, esse tipo de autocrítica pode ser o ponto de partida para que o indivíduo questione as limitações do sistema e das ideologias educacionais em que está inserido, promovendo a possibilidade de transformação. Essa abertura à reflexão crítica é um aspecto positivo, indicando uma disposição para adquirir novos conhecimentos e questionar as práticas atuais.

Nota-se uma compreensão limitada do letramento racial, refletindo barreiras ideológicas e institucionais que dificultam sua implementação eficaz na escola. Como aponta Kleiman (2005), o letramento racial enfrenta resistência tanto nas práticas pedagógicas quanto nas estruturas curriculares, que muitas vezes permanecem indiferentes às questões étnico-raciais, comprometendo a efetividade de sua aplicação nas escolas. A autora observa que o processo de inclusão de discussões sobre raça no currículo escolar exige uma transformação profunda nas concepções de ensino e aprendizagem, o que muitas vezes esbarra em visões tradicionalistas e preconceituosas que ainda predominam nas instituições educacionais (Kleiman, 2005, p. 35-36).

Essa incerteza e a segmentação do tema a certas disciplinas sugerem uma resistência sutil às mudanças necessárias para integrar plenamente o letramento racial. Contudo, a presença de uma postura autocrítica indica um potencial para a transformação, se houver investimento em formação continuada e apoio institucional para que o educador possa superar essas barreiras e adotar uma abordagem mais inclusiva e transversal.

Os discursos analisados mostram um movimento negativo para se pensar num caminho em direção à inclusão de conteúdos relevantes para a cultura quilombola no ensino médio, aproveitando as oportunidades oferecidas pela legislação educacional recente. No entanto, a implementação efetiva dessas mudanças e a superação de desafios remanescentes serão determinantes para o sucesso dessa iniciativa em promover uma educação mais plural e justa para todos os estudantes.

O ciclo diagnóstico, evidenciou entre outros aspectos, uma significativa falta de preparo e a escassez de recursos didáticos para abordar questões relacionadas às questões étnico-raciais de forma consistente. Essa constatação reforçou a necessidade urgente de uma formação direcionada, que fornecesse aos educadores subsídios para lidarem com as complexidades das relações raciais e com as particularidades da educação escolar quilombola, no ambiente escolar e em outros espaços formativos.

A ausência de preparo adequado não apenas limita a capacidade dos profissionais de promover discussões enriquecedoras sobre temas raciais, mas também perpetua práticas educativas que negligenciam a importância de uma educação antirracista. Nesse sentido, uma formação estruturada em letramento racial, associada ao uso de obras literárias escritas por autores negros e que representam negros de forma positivas em seus enredos, apresenta-se como uma estratégia fundamental para ajudar a transformar a realidade presente, na mesma medida em que forneceria material didático para uso dos educadores em seus fazer docente . Isso

assegura que educadores estejam aptos a mediar diálogos significativos e a fomentar uma educação que valorize a equidade e a diversidade.

Propor e pensar uma formação com professores quilombolas a partir das demandas que eles próprios apresentam significa reconhecer a centralidade de suas vivências e saberes no processo educativo. Essa abordagem não é apenas uma estratégia pedagógica, mas também um ato de valorização e respeito às especificidades culturais e históricas das comunidades quilombolas. Ao colocar as demandas dos professores no centro da formação, cria-se um espaço de construção coletiva que conecta as realidades locais às práticas educativas.

Nesse sentido, pensar essa formação implica dialogar com essas necessidades, integrando-as a um processo formativo - reflexivo que não apenas capacite os professores, mas também os empodere a partir de suas experiências, contribuindo para fortalecer a educação escolar quilombola enquanto prática emancipatória.

Dessa forma, foi possível começar a responder a algumas questões da pesquisa e alcançar parte dos objetivos específicos propostos. Ao longo do ciclo diagnóstico, conseguimos analisar como os discursos dos partícipes foram mobilizados, evidenciando as percepções, desafios e necessidades enfrentados pelos professores quilombolas no cotidiano educativo.

Essa análise permitiu identificar tanto as lacunas de preparo e de recursos didáticos quanto às potencialidades que emergem de suas práticas e contextos culturais. Ao atender essas demandas iniciais, começamos a estruturar as bases para a construção de uma formação que realmente dialogue com as realidades vividas pelos docentes, avançando no compromisso com uma educação escolar quilombola transformadora e alinhada às perspectivas da própria comunidade, inclusive, incentivando e permitindo a participação dos partícipes na elaboração das futuras formações.

Vale ressaltar que para a realização e marcação da data dos ciclos formativos, dependíamos totalmente da disponibilidade de agenda dos professores e gestores da instituição que se encontrava em pleno caminhar letivo. A próxima seção, traz detalhes e informações sobre a realização dos ciclos formativos da pesquisa.

6 A REALIZAÇÃO DOS CICLOS FORMATIVOS EM UMA ESCOLA QUILOMBOLA USANDO OBRAS LITERÁRIAS

A sessão abordará uma etapa essencial da pesquisa, os ciclos formativos, que desempenharam um papel central no desenvolvimento do estudo. Os ciclos formativos constituem uma dimensão crucial da pesquisa colaborativa, pois promovem espaços de troca, reflexão e construção coletiva do conhecimento. Por meio dessas interações, foi possível alinhar

perspectivas, identificar desafios e propor soluções que enriqueceram a compreensão sobre o letramento racial.

Essa metodologia se mostrou especialmente relevante por permitir a articulação entre saberes acadêmicos e conhecimentos oriundos das práticas cotidianas dos participes, garantindo uma abordagem mais inclusiva e dialógica. Além disso, os ciclos formativos contribuíram para fortalecer vínculos entre os sujeitos da pesquisa, consolidando uma relação de parceria e coautoria na construção do saber.

Portanto, os ciclos formativos foram fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa, não apenas por promoverem um ambiente de aprendizado coletivo, mas também por consolidarem a dimensão ética da colaboração, respeitando e valorizando os diferentes saberes envolvidos. Essa etapa reafirma o potencial transformador da pesquisa colaborativa como um processo participativo e emancipatório na pesquisa em educação.

Nossa decisão foi desenvolver um estudo colaborativo que colocasse a literatura como uma ferramenta promotora de letramento racial para professores e gestores da referida instituição a partir da realização de ciclos formativos-reflexivos, nos quais utilizamos obras literárias que de autores negros e que retratam relações étnico raciais em seus enredos. Para tal, faremos a apresentação dos livros que compuseram os ciclos formativos.

6.1 Os livros

Ao realizar cuidadosamente a leitura e a observação prévia dos livros selecionados, verificamos alguns pontos relevantes e as aproximações possíveis entre eles. Iniciamos pelo livro “*Úrsula*” de Maria Firmina dos Reis e posteriormente, o livro “*Hibisco Roxo*” da autora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie. Destacamos que não se trata apenas de uma análise literária, mas de um momento de reflexão que consideramos necessário para perceber sobre a representação negra e suas particularidades nas obras literárias utilizadas neste estudo e sobre possíveis temas que poderiam ser discutidos no momento dos grupos focais. No decorrer deste tópico, apontamos alguns aspectos relevantes dos livros a fim de verificar possibilidades do uso da literatura para promover o LR.

A escolha das obras *Úrsula*, e *Hibisco Roxo*, como materiais paradidáticos nesta pesquisa fundamenta-se em uma perspectiva crítica de currículo, que comprehende os conteúdos escolares como construções políticas, culturais e ideológicas. Para embasar essa compreensão, recorre-se aos aportes teóricos de Santomé (1998), e de Michael Apple (2006), que discutem o currículo como campo de disputa, repleto de interesses sociais e ideológicos.

Santomé (1998) argumenta que o currículo prescrito aos professores é frequentemente elaborado de forma alheia às experiências dos sujeitos sociais da escola, em especial os

pertencentes a grupos subalternizados. Ele denuncia o apagamento sistemático de culturas e saberes não hegemônicos no processo de seleção dos conteúdos escolares, o que contribui para a perpetuação das desigualdades sociais e raciais (p. 103–108). Nesse sentido, propõe uma concepção de currículo emancipador, que valorize a diversidade cultural e proporcione aos professores instrumentos para problematizar criticamente a realidade educacional.

Michael Apple (2006), por sua vez, concebe o currículo como resultado de relações de poder que definem quais conhecimentos são considerados válidos na escola. Ele argumenta que esse processo de seleção curricular favorece os interesses das classes dominantes, excluindo os saberes produzidos pelas camadas populares e por sujeitos historicamente marginalizados, como os negros, as mulheres e os povos indígenas (p. 42–49). Para Apple, um currículo verdadeiramente democrático deve incorporar conteúdos que promovam equidade, justiça social e emancipação crítica.

Essas obras foram utilizadas como materiais formativos nos ciclos formativos realizados com professores e gestores de uma escola quilombola, visando fomentar o letramento racial e ampliar a discussão sobre as relações étnico-raciais no ambiente escolar. A seleção desses textos, além de valorizar vozes negras e femininas, representa uma ruptura com o currículo tradicional e euro-centrado, promovendo o contato com epistemologias e narrativas que historicamente foram silenciadas.

Do ponto de vista curricular, trata-se de uma escolha intencional e política que dialoga com as propostas de Santomé (1998) e Apple (2006), ao reconhecer que o currículo não é neutro, mas sim um instrumento que pode contribuir para a reprodução ou para a transformação social. Ao inserir *Úrsula* e *Hibisco Roxo* como ferramentas pedagógicas, esta pesquisa propõe um deslocamento curricular que valoriza a representatividade, o pensamento crítico e a construção de uma educação antirracista, alinhada aos princípios de equidade e justiça social.

A escolha das obras literárias se justifica pelo interesse em perceber qual a possibilidade dessas obras promoverem o LR, visto que podem ser utilizadas em sala de aula. Nessa perspectiva, concordo com Araújo (2017), ao admitir que:

[...] entender o livro literário como um objeto escolarizado ou, em outras palavras, entender como inevitável a escolarização da literatura, é possibilitar o avanço para investigações mais significativas sobre como se desenvolve tal processo e, a partir daí,

e caso se evidencie a ideia de uma literatura puramente pedagógica ou instrutiva, propor reflexões e mudanças. (Araújo, 2017, p. 270)

Então, após realizar o ciclo diagnóstico, selecionamos os livros que os partícipes envolvidos na pesquisa utilizariam. Enfatizamos que o livro “*Úrsula*”, foi sugerido pelos partícipes da pesquisa, pelo fato deles já terem contato com o livro antes. Optamos então pela escolha dos livros anteriormente mencionados por atenderem a alguns critérios:

- São livros de Literatura que do ponto de vista pedagógico, atendem à implementação da Lei 1.0639/2003, que propõe novas diretrizes curriculares para o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana (e permite a reflexão sobre a valorização da raça negra);
- Abordam como tema central a identidade racial negra;
- Apresentam como mulheres meninas negras;
- Apresentam pontos relevantes sobre (re)conhecimento e valorização racial da mulher negra;
- Escritos por autoras negras ativistas das questões raciais.

A escolha de livros com personagens femininas se deve principalmente ao fato de que, por muito tempo, a figura feminina negra foi ausente nas obras literárias, e aos poucos apareceram desempenhando papéis de serviços domésticas, conforme relata Jovino (2006), somente a partir da década de 1980 houve o rompimento desse padrão, o que deu início a inserção de personagens representando a resistência, exercendo diversas funções sociais diferentes. Nesse sentido, ao trazermos personagens de mulheres negras como protagonistas, destacamos a importância da representatividade feminina negra na literatura e também na sociedade.,

Destacamos que, dos livros escolhidos e analisados nesta pesquisa, apenas o livro “*Úrsula*” de Maria Firmina dos Reis, faz parte do acervo do Centro de Educação quilombola Benedito Fontes, contando com apenas 01 (um) exemplar disponível na biblioteca escolar. Por isso, os demais foram pegos emprestados e disponibilizados a cada professor/gestor que participou da pesquisa. Os exemplares foram emprestados da Biblioteca do Instituto de Educação Ciência e Tecnologia do Estado do Maranhão- IEMA Pleno Cururupu.

Vale à pena destacar que o livro “*Úrsula*” de Maria Firmina dos Reis, teve sua publicação antes a Lei 10639/2003 corroborando o exposto por Araujo (2017), que afirma que “[...] quanto mais atual a obra, menos incidência de apresentar estereótipos com relação ao personagem negro” (Araujo, 2017, p. 277).

As duas obras foram escritas por mulheres negras, professoras e que têm dedicado seus estudos sobre questões raciais, consequentemente, esses livros oportunizam discutir sobre o ensino voltado ao LR, permitindo que se reflita com os participes da pesquisa, temas como raça, direitos de igualdade, empoderamento feminino, feminismo negro, entre tantas outras possibilidades.

A seguir, analiso a primeira obra, “*Úrsula*” de Maria Firmina dos Reis.

6.2 Livro 1 – “*Úrsula*”

O romance *Úrsula*, publicado em 1859, é uma obra seminal da literatura afro-brasileira e um dos primeiros romances abolicionistas do Brasil. Escrito por Maria Firmina dos Reis, uma das primeiras escritoras negras do país, o livro é importante não apenas por sua mensagem política e social, mas também por suas inovações narrativas e por sua sensibilidade ao tratar de questões de raça, gênero e escravidão.

Escrito em pleno século XIX, o romance se insere num contexto de intensos debates sobre a escravidão no Brasil. Embora o país estivesse a caminho da abolição formal, a escravidão ainda era uma prática profundamente arraigada na sociedade brasileira. Maria Firmina, ao escolher o tema da escravidão como pano de fundo para seu romance, faz uma crítica clara e corajosa a essa instituição, abordando o sofrimento e a opressão vividos pelos negros escravizados no Brasil.

O Brasil era, naquele momento, o último país das Américas a ainda praticar a escravidão em larga escala. A obra de Maria Firmina insurge-se contra essa realidade ao dar voz a personagens marginalizados, especialmente negros e mulheres, que na maioria das vezes eram silenciados pela literatura e pela sociedade da época. *Úrsula* é, portanto, um grito literário contra a opressão.

A trama de *Úrsula* gira em torno de uma história de amor, com uma narrativa que se desenvolve de forma relativamente linear, mas que ganha camadas de complexidade ao tratar dos dramas humanos em meio a uma sociedade escravocrata. A protagonista, Úrsula, é uma jovem órfã que vive sob os cuidados de seu tio e se apaixona por Tancredo, um homem sensível que também carrega traumas profundos.

Além de Úrsula e Tancredo, dois personagens se destacam particularmente por suas representações da condição dos escravizados: Túlio e Susana. Túlio, um escravo que consegue fugir e conquistar sua liberdade, é um personagem de grande simbolismo. Ele não apenas personifica o desejo de liberdade, mas também é a voz que narra as atrocidades da escravidão a partir da perspectiva dos oprimidos. Em uma das passagens mais marcantes, Túlio fala sobre

a violência, a desumanização e o sofrimento impostos aos negros, oferecendo ao leitor um retrato vívido das brutalidades da escravidão. Já Susana, escrava idosa e mãe de Túlio, carrega em si a dor e a resiliência, sendo o símbolo das mulheres negras que, mesmo em meio à opressão, mantêm a esperança e a dignidade.

Maria Firmina rompe com a tradição ao inserir essas personagens negras como sujeitos ativos da narrativa. Eles não são meros coadjuvantes ou estereótipos, mas possuem voz própria, narram suas histórias e expressam suas dores e esperanças. A presença desses personagens é um elemento inovador no romance brasileiro do século XIX, que geralmente marginaliza ou caricatura as pessoas negras.

A crítica à escravidão em *Úrsula* é explícita e emocionalmente carregada. Firmina utiliza não apenas o discurso narrativo, mas também os diálogos e monólogos dos personagens para denunciar o sistema escravocrata. A obra não se limita a descrever a escravidão como um problema econômico ou político, mas a apresenta como uma questão humanitária, destacando os aspectos mais cruéis e degradantes dessa instituição. Há um claro contraste entre o ideal de liberdade e a brutalidade do cativeiro, representado tanto nas descrições das condições físicas dos escravos quanto nas suas cicatrizes psicológicas.

Firmina também critica o papel das elites brancas que, ao perpetuarem a escravidão, contribuem para a desumanização de uma parcela significativa da população. Em diversas passagens, a autora expõe a hipocrisia e a crueldade dos senhores de escravos, que frequentemente utilizam justificativas religiosas e morais para legitimar a prática da escravidão. Ao fazer isso, Firmina antecipa debates que viriam a ganhar força décadas depois, no período abolicionista.

Além da crítica à escravidão, *Úrsula* também faz uma importante reflexão sobre a condição da mulher na sociedade patriarcal do século XIX. A protagonista, Úrsula, vive em um ambiente de submissão, dependente dos homens que a cercam, mas, ao longo da narrativa, vai ganhando força e assumindo um papel central. Sua luta por dignidade e amor é uma metáfora para a luta das mulheres por reconhecimento e autonomia.

Maria Firmina dos Reis também destaca a sororidade entre as mulheres. A relação entre Úrsula e Susana, por exemplo, é de empatia e respeito mútuo, sugerindo que, apesar das diferenças raciais e sociais, há uma solidariedade que ultrapassa essas barreiras. Essa abordagem é um dos primeiros exemplos na literatura brasileira de um feminismo incipiente, que coloca a mulher como sujeito de sua própria história.

A autora utiliza diversas técnicas narrativas inovadoras em *Úrsula*. A escolha de narradores múltiplos, incluindo o escravo fugido Túlio, é uma estratégia que dá voz a diferentes

perspectivas e enriquece a narrativa com uma pluralidade de visões. Além disso, a obra se distingue por seu tom lírico e por suas descrições sensíveis da natureza, que funcionam como metáforas para os estados emocionais dos personagens.

Outro aspecto inovador é a construção de personagens negros com profundidade psicológica e moral. Enquanto a maioria dos escritores do período retratava os negros de forma estereotipada, Firmina oferece uma visão mais humana e complexa, subvertendo as normas da literatura da época.

Úrsula é uma obra pioneira e ousada, que combina crítica social, abolicionismo e uma sensibilidade feminista única para o seu tempo. Através de personagens profundos e uma narrativa comovente, Maria Firmina dos Reis questiona as estruturas de poder de sua época e oferece uma visão alternativa, onde os marginalizados, especialmente negros e mulheres, podem finalmente ter voz. Mesmo que tenha sido por muito tempo ignorada pela crítica literária, a obra hoje é reconhecida como um marco da literatura brasileira, abrindo caminho para discussões sobre raça, gênero e liberdade que permanecem relevantes até hoje.

6.3 Livro 2 – “*Hibisco Roxo*”

Hibisco Roxo (2003), da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, é um romance poderoso que explora temas como opressão familiar, liberdade, religião, colonialismo e a busca pela identidade em meio a uma sociedade complexa. Ambientado na Nigéria pós-colonial, o livro acompanha a vida de Kambili Achike, uma jovem de 15 anos que vive em uma família profundamente marcada pela autoridade do pai, Eugene, um fanático religioso.

A obra está situada em uma Nigéria marcada por instabilidade política e militar, o que reflete a transição conturbada do país pós-colonial. O governo está sob um regime militar autoritário, e a tensão política permeia o cotidiano dos personagens. Ao longo da narrativa, Adichie usa o pano de fundo do regime político como uma metáfora para a dinâmica familiar, criando um paralelo entre o poder ditatorial do governo e o controle rígido de Eugene sobre sua família.

A influência do colonialismo é outro aspecto importante. Eugene, profundamente católico e ocidentalizado, rejeita as tradições nigerianas e demoniza a cultura indígena. Essa rejeição do próprio passado cultural, uma consequência direta do colonialismo, evidencia a crise de identidade vivida pela sociedade nigeriana e pelos personagens. Por outro lado, Ifeoma, a irmã de Eugene, representa uma visão mais equilibrada, aceitando a cultura local sem rejeitar completamente os valores ocidentais. O contraste entre Eugene e Ifeoma ressalta o conflito cultural que atravessa a Nigéria e as vidas dos personagens.

O cerne de *Hibisco Roxo* está na estrutura opressiva da família Achike, especialmente na figura de Eugene. Embora seja um homem rico e respeitado na comunidade, ele é um tirano dentro de casa. Através de sua interpretação rígida e fanática do cristianismo, ele exerce controle absoluto sobre sua esposa, Beatrice, e seus filhos, Kambili e Jaja. Eugene impõe regras severas e punições crueis, mascarando seu abuso sob o pretexto da fé religiosa. Sua imposição extrema do catolicismo é uma forma de controlar e subjugar os membros da família, oprimindo- os tanto física quanto psicologicamente.

Kambili, a narradora, é uma personagem que inicialmente vive em completo silêncio, sempre ansiosa para atender às expectativas de seu pai. Sua voz é abafada por anos de repressão, o que se reflete no estilo contido e cauteloso com que descreve os eventos à sua volta. Jaja, seu irmão, por outro lado, começa a se rebelar contra o pai, especialmente depois de uma visita à casa da tia Ifeoma. Lá, ele experimenta um ambiente de liberdade e afeto, o que o motiva a questionar a autoridade de Eugene.

Beatrice, a mãe, é outro exemplo de uma personagem que vive sob o jugo de Eugene, suportando abusos físicos e emocionais constantes. Sua passividade, inicialmente vista como fraqueza, acaba por ser uma estratégia de sobrevivência. Beatrice acredita que manter a unidade da família é mais importante do que enfrentar o marido, mas essa postura vai lentamente corroendo sua saúde física e emocional.

A grande virada da narrativa ocorre quando Kambili e Jaja passam a conviver com a tia Ifeoma, uma mulher independente, intelectual e crítica do regime político. Ifeoma, que vive em condições materiais muito mais humildes, oferece um contraste nítido com a casa dos Achike. Em seu lar, há liberdade de pensamento, discussão aberta e, acima de tudo, afeto. É nessa nova atmosfera que Kambili começa a se libertar do medo e da opressão que dominam sua vida.

A transformação de Kambili é gradual, mas profunda. Ela aprende a expressar suas emoções, a pensar por si mesma e a questionar a autoridade do pai. O simbolismo do hibisco roxo, uma planta híbrida criada no jardim de Ifeoma, representa essa transformação. O hibisco roxo é uma metáfora para a resistência e a mudança, indicando a possibilidade de crescimento e liberdade, mesmo em meio à repressão.

Jaja, por sua vez, adota uma postura de resistência mais direta, desafiando abertamente o pai. Sua rebeldia culmina no final trágico do romance, que levanta questões sobre o preço da liberdade e a complexidade dos laços familiares. O sacrifício de Jaja e a tragédia que se abate sobre a família são reflexos de um sistema de opressão que, uma vez rompido, deixa cicatrizes profundas.

Um dos temas centrais do romance é o fanatismo religioso. Eugene, um católico devoto, utiliza sua fé para justificar seu comportamento abusivo. Ele acredita que sua família deve ser perfeita aos olhos de Deus, e qualquer desvio dessa perfeição é punido severamente. Ao mesmo tempo, Eugene é visto como um pilar da comunidade, contribuindo generosamente para a Igreja e financiando iniciativas de caridade. Esse contraste entre sua imagem pública e seu comportamento privado revela a hipocrisia e a perversidade do fanatismo.

Por outro lado, Adichie oferece uma visão mais moderada da religião por meio de Ifeoma, que é católica, mas aberta às tradições locais e menos rígida em suas crenças. A religião, portanto, não é condenada de forma absoluta, mas o fanatismo, sim. A obra sugere que a fé deve ser uma fonte de conforto e não de opressão.

Hibisco Roxo é um romance complexo que aborda questões profundamente humanas, como a opressão, a busca por liberdade, a identidade e o poder do trauma familiar. Através de uma narrativa sensível e de personagens ricamente construídos, Chimamanda Ngozi Adichie explora a interseção entre o pessoal e o político, revelando como as dinâmicas de poder afetam não só as sociedades, mas também os lares e as almas daqueles que os habitam.

6.4 Do primeiro ciclo formativo - Livro “Úrsula”

Esta sessão de análise de dados oferece uma visão aprofundada sobre como a literatura está sendo utilizada e percebida como promotora de letramento racial em uma escola quilombola de ensino médio, a partir da realização de um grupo focal com professores e gestores de uma escola quilombola de ensino médio, utilizando o livro “Úrsula” de Maria Firmina dos Reis.

Através da análise crítica dos discursos mobilizados no grupo focal, emergem as potencialidades e desafios encontrados pelos educadores e gestores na promoção de uma educação antirracista. Esses resultados são fundamentais para orientar futuras práticas pedagógicas e políticas educacionais que visam fortalecer o letramento racial nas escolas quilombolas a partir do uso da literatura.

Uma vez questionados sobre suas percepções sobre o livro em discussão, assim como a importância desse livro para a educação de estudantes quilombolas, os participes expuseram suas percepções. A seguir segue a análise crítica dos discursos mobilizados durante a realização deste encontro.

"Úrsula" não é apenas um romance; é uma obra pioneira e revolucionária, escrita por uma mulher negra em um contexto de opressão colonial. Ao ensinar esse contexto histórico aos alunos negros, apresentamos a eles o poder da resistência literária e a importância de serem narradores de suas próprias histórias." (participante "c").

Analisando o discurso do partície “C”, usando o arcabouço teórico de van Dijk, que explora como o discurso revela e constrói estruturas de poder, identidades e relações sociais, podemos observar as estratégias discursivas usadas para empoderar a audiência e desafiar estruturas hegemônicas.

Esta análise se divide em algumas dimensões, como por exemplo: “Construção da Identidade e Resistência”. A expressão “escrita por uma mulher negra em um contexto de opressão colonial” atua na construção de uma identidade de resistência, ao destacar que a autora enfrentou e desafiou as normas sociais de seu tempo.

Esse aspecto cria uma conexão direta com os alunos negros, valorizando sua identidade étnico-racial e encorajando-os a verem na escritora um modelo de superação e resistência. Essa identidade construída posiciona a autora não apenas como uma figura literária, mas como um exemplo de resiliência para jovens negros, que podem se ver como herdeiros dessa tradição de resistência cultural e intelectual.

Outra dimensão analítica notória, são as “Estratégias de Legitimização e Autoridade”. Van Dijk (2008, p. 133) descreve como o discurso de autoridade usa legitimização para validar o conhecimento de uma obra ou ideia. Neste caso, o texto legitima *Úrsula* como uma “obra pioneira e revolucionária” dentro da literatura brasileira, dando-lhe uma autoridade que desafia o cânone literário tradicional, muitas vezes eurocêntrico e branco. A legitimização é reforçada ao inserir *Úrsula* como parte essencial do currículo, elevando a obra e seu contexto como importantes para a formação de uma educação inclusiva e antirracista. Esse discurso propõe uma mudança no sistema educacional ao validar Maria Firmina como autora essencial para o entendimento de questões raciais, sociais e culturais do Brasil.

Nota-se também uma “Narrativa de Inclusão e Empoderamento”. O uso de frases como “apresentamos a eles o poder da resistência literária” cria uma narrativa de inclusão e empoderamento. Ao vincular a literatura com a “resistência”, o discurso enfatiza que os alunos negros não estão apenas lendo um livro; estão tomando contato com uma forma de resistência que historicamente representou a luta contra a opressão. Essa abordagem convida os alunos a participarem ativamente de uma tradição de resistência, o que reforça a percepção de que eles têm um papel importante e contínuo na história de luta pela igualdade racial e pela valorização de sua cultura.

O presente discurso também propõe o que a ACD caracteriza “Atribuição de Agência e Poder Narrativo” Ao afirmar que *Úrsula* ensina a “importância de serem narradores de suas próprias histórias”, o discurso atribui a agência aos alunos. Isso segue um princípio central na ACD sobre a importância de dar voz aos grupos historicamente silenciados. A frase implícita é

que, ao aprenderem sobre a história e a obra de Firmina dos Reis, os alunos podem, eles próprios, assumir a responsabilidade e o direito de contar suas histórias, rompendo com a tradição que privilegia apenas um lado da história.

A narrativa se desloca do papel passivo de “apenas aprender” para o de “narrar”, promovendo o letramento racial ao sugerir que os alunos negros podem e devem contribuir para o discurso literário e cultural do país. Na mesma medida, encontramos no discurso do participante “C”, o que a ACD classifica como “Estratégia de Comparação e Contraposição”, na medida em que o discurso, ao contrastar o “contexto de opressão colonial” com o poder da “resistência literária”, utiliza uma estratégia de contraposição, algo comum em análises críticas de discurso para destacar diferenças entre valores opressores e valores de resistência.

De acordo com a ACD essa técnica é eficaz para destacar as injustiças estruturais e para promover uma visão crítica das narrativas hegemônicas. A contraposição também sugere que o “contexto de opressão” não foi apenas um problema do passado; ao trazê-lo para o contexto atual, estimula os alunos a verem as similaridades nas formas de exclusão e a refletirem sobre a necessidade de resistirem aos discursos que continuam a marginalizar suas vozes.

O participante “A”, deixa sua percepção a respeito de como personagens negros são retratados na obra:

"Túlio e Susana, personagens escravizados na história, ganham profundidade, voz e sentimentos que muitas obras daquele tempo ignoravam. Ao estudar esses personagens, os alunos negros entendem que seus antepassados tinham experiências complexas e que sua humanidade resistia ao sistema da escravidão." (participante “a”).

A frase enfatiza que os personagens negros ganham “profundidade, voz e sentimentos” na narrativa de *Úrsula*, contrastando com obras contemporâneas que desumanizavam ou ignoravam suas subjetividades. Ao afirmar que *Úrsula* restaura a “humanidade” dos personagens, o discurso desafia as representações históricas eurocêntricas que desumanizam pessoas negras. Para os alunos negros, essa construção discursiva reforça a noção de que seus antepassados não eram apenas vítimas passivas da escravidão, mas seres humanos complexos e resilientes. Ao dar centralidade à resistência psicológica e emocional dos personagens, o discurso incentiva os alunos a reconhecerem as estratégias de sobrevivência e a força de seus antepassados.

Observa-se uma legitimação e valorização de uma nova perspectiva literária. Van Dijk (2008), explica que a legitimação é uma técnica comum para desafiar discursos hegemônicos e validar discursos alternativos. Ao valorizar *Úrsula* por sua representação inovadora, o discurso oferece uma perspectiva que subverte a narrativa dominante da época, que ignorava a subjetividade dos negros escravizados.

A frase legitima a obra de Firmina dos Reis como uma contribuição essencial para a literatura brasileira e para o letramento racial, sugerindo que a literatura pode (e deve) incluir narrativas que valorizem a humanidade dos marginalizados. Assim, os alunos negros são convidados a reconhecerem *Úrsula* como uma peça de resistência contra uma tradição que silenciava ou desumanizava personagens negros.

O discurso estabelece um contraste implícito entre *Úrsula* e “muitas obras de sua época”, que ignoravam as complexidades dos personagens negros. Van Dijk (2008), sugere que essa estratégia de polarização é eficaz para desafiar normas dominantes ao criar uma distinção entre a representação “verdadeira” (humanizadora) e a representação “falsa” (desumanizadora) da história. Essa polarização sugere que o currículo tradicional excluiu ou minimizou a presença de autores negros e suas representações, estabelecendo um contraste que legitima *Úrsula* como um recurso de letramento racial autêntico e fundamental para uma educação crítica.

A frase destaca que os personagens negros “ganham profundidade, voz e sentimentos”, reconhecendo a importância da agência e da complexidade emocional em sua representação. Isso atribui aos personagens uma subjetividade que desafia estereótipos de inferioridade ou subordinação. Ao associar essa complexidade ao ato de “estudar esses personagens”, o discurso promove a ideia de que a compreensão da subjetividade negra pode enriquecer a educação dos alunos. Isso encoraja os estudantes a se identificarem com esses personagens e a entenderem a complexidade de suas histórias como parte de um legado de força e sobrevivência.

A frase final, “os alunos negros entendem que seus antepassados tinham experiências complexas e que sua humanidade resistia ao sistema desumanizador da escravidão”, emprega uma narrativa de inclusão que busca construir uma conexão direta entre os alunos e seus antepassados.

Van Dijk (2008) observa que as narrativas inclusivas estimulam a identificação ao sugerirem que, ao compreenderem essa história, os alunos negros podem afirmar sua própria identidade de forma mais consciente e orgulhosa. Essa conexão direta reforça a ideia de que, mesmo em um sistema opressor, seus antepassados mantiveram sua dignidade e humanidade, oferecendo aos estudantes uma visão fortalecedora de sua história. Em suma, o discurso mobilizado sobre *Úrsula*, empodera os alunos quilombolas ao afirmar que suas histórias, emoções e vozes merecem um lugar central na literatura e no sistema educacional, incentivando-os a reivindicar essa herança de dignidade e resiliência.

Após questionarmos os partícipes sobre as situações de racismo pontuadas na obra em discussão e a relação com o racismo atualmente, muitos posicionamentos surgiram. Analisemos o discurso mobilizado pelo participante “B”:

"Ao discutir com os alunos como o racismo estrutural surgiu e se consolidou no período escravocrata, podemos usar o livro Úrsula para conectar o passado com o presente. Para eles entenderem que as questões de raça de hoje têm raízes históricas e que a luta antirracista é uma continuidade dessa resistência histórica." (participante “b”).

O trecho “como o racismo estrutural surgiu e se consolidou no período escravocrata” oferece uma contextualização que legitima a luta antirracista ao demonstrar que o racismo estrutural atual é uma herança direta desse período. A ACD aponta que o uso de referências históricas para contextualizar temas atuais é uma forma de legitimação que expõe as raízes de uma estrutura de poder, desafiando sua naturalização. Ao legitimar a conexão entre passado e presente, o discurso propõe que a compreensão do racismo não pode ser dissociada de sua história, reforçando a ideia de que o combate ao racismo estrutural exige um entendimento profundo de suas origens.

Almeida (2019) descreve o racismo estrutural como uma forma de organização social que se reflete em diversas esferas, como o mercado de trabalho, a educação e o sistema penal, onde as desigualdades são naturalizadas. Ele destaca como as desigualdades educacionais, com escolas precárias para a população negra e o baixo acesso a recursos e oportunidades, são uma expressão clara do racismo institucionalizado (p. 42). Além disso, ele argumenta que o racismo estrutural se manifesta de forma silenciosa e sistemática, como em práticas cotidianas que sustentam a exclusão social de grupos negros.

A frase final, “a luta antirracista é uma continuidade dessa resistência histórica”, cria uma narrativa de continuidade que destaca a luta antirracista como uma extensão da resistência iniciada no período da escravidão. Tal estratégia de continuidade tem um papel importante na construção de identidades de resistência, ao mostrar que as gerações atuais são parte de uma longa tradição de luta contra a opressão. Essa narrativa de continuidade sugere aos alunos que a resistência antirracista não é uma resposta isolada ou recente, mas uma responsabilidade herdada que visa romper as estruturas de opressão racial que ainda persistem.

A expressão “discutir com os alunos” sugere uma abordagem pedagógica que busca dialogar e estimular uma compreensão crítica, em vez de meramente instruir. Segundo van Dijk (2008), o discurso educativo que fomenta o debate e a análise crítica é eficaz para construir uma consciência coletiva, permitindo que os alunos reflitam sobre a estrutura de poder na qual estão inseridos e vejam o papel da educação na promoção da equidade racial (p.68). Esse aspecto do discurso enfatiza que a educação deve ir além da transmissão de conhecimento, promovendo

uma consciência que permita aos alunos não apenas entenderem o racismo estrutural, mas também se verem como parte ativa na sua desconstrução.

Essa abordagem, se conecta diretamente com ideias defendidas por autores Gonçalves (2009) Munanga (2004) e Gomes (2013), que também discutem a importância de uma educação crítica para o enfrentamento do racismo estrutural. Esses teóricos ressaltam que a educação não deve ser apenas um processo de transmissão de conteúdos, mas uma prática de conscientização e transformação social.

Gonçalves (2009), em suas pesquisas sobre educação e relações raciais, defende uma educação que possibilite aos alunos refletirem sobre suas próprias realidades e compreender as estruturas de poder que perpetuam as desigualdades raciais. Ela sugere que, ao permitir que os estudantes se envolvam em debates e discussões sobre racismo, a escola se torna um espaço de construção de uma consciência crítica e de empoderamento, o que é essencial para a desconstrução de preconceitos enraizados.

Munanga, por sua vez, afirma que o processo educativo deve promover uma reflexão crítica sobre o papel da educação na sociedade, focando na valorização da história e da cultura afro-brasileira. Ele destaca que essa abordagem é crucial para que os alunos possam entender a opressão histórica e seus reflexos nas desigualdades contemporâneas, o que contribui para uma ação mais consciente na luta contra o racismo (Munanga, 2004).

Gomes (2013) também pontua a necessidade de se ensinar sobre a história e as contribuições dos povos negros e indígenas, além de discutir as relações de poder que perpetuam o racismo. Ela sugere que, ao empoderar os alunos com o conhecimento sobre sua própria história, a educação pode ser um instrumento de resistência ao racismo estrutural.

Ao afirmar que *Úrsula* é uma ferramenta para “conectar o passado com o presente”, o discurso posiciona a literatura como um meio de empoderamento e conscientização social e isso vai de encontro com a ideia de “multiletramentos” citada nas seções iniciais deste estudo.

Van Dijk (2008) explica que o uso de referências culturais para conectar questões históricas com o presente reforça a relevância do material e promove uma reflexão crítica entre os estudantes. Esse uso de *Úrsula* como ferramenta educativa sugere que a literatura pode ser mais do que uma janela para o passado, ela pode ser um espelho que reflete questões contemporâneas, permitindo que os alunos compreendam que as narrativas e experiências de seus antepassados ainda ecoam na sociedade atual.

Ao mencionar “o racismo estrutural” e seu processo de consolidação, o discurso desnaturaliza o racismo, sugerindo que ele é uma construção histórica que serviu para perpetuar o poder de um grupo sobre outro. Van Dijk (2012), enfatiza que a desnaturalização de conceitos

como o racismo é fundamental para revelar que eles são produtos de uma ordem social imposta e não de uma realidade inevitável (p.45).

Almeida (2019), segue essa linha ao explicar como o racismo foi consolidado ao longo da história do Brasil, especialmente desde o período colonial, e como ele permanece estruturante das desigualdades contemporâneas. Ele argumenta que o racismo não é um fenômeno isolado, mas um sistema de opressão que afeta diversas áreas da vida social, como o mercado de trabalho, a educação e o sistema penal. O autor afirma que, para combater o racismo, é necessário entender sua origem e como ele está institucionalizado nas estruturas sociais. Almeida destaca como o racismo se tornou uma ferramenta para a manutenção das desigualdades sociais e raciais. (p. 72).

Munanga, em suas reflexões sobre as relações raciais, reforça a ideia de que o racismo é uma construção social que surge para justificar o poder de uma classe dominante sobre as populações negras. Munanga (2004), argumenta que a sociedade brasileira, com suas profundas raízes coloniais, criou um sistema de opressão racial que se perpetua através de mecanismos como o preconceito e as práticas discriminatórias. O autor analisa como o racismo estrutural não é apenas uma questão de atitudes individuais, mas uma construção histórica que molda a sociedade brasileira até os dias atuais. (p. 85)

Gomes (2013), também sublinha a importância de desnaturalizar o racismo para compreendê-lo como um produto histórico e estrutural. Ela argumenta que a educação deve ser um espaço para a conscientização crítica, onde os estudantes possam entender como o racismo é perpetuado através de narrativas e práticas institucionais. Gomes, discute como o racismo é um fenômeno que não pode ser abordado apenas em termos de atitudes individuais, mas como parte de uma estrutura social que precisa ser desestruturada, e aponta a necessidade de políticas públicas e educacionais que enfrentem o racismo estrutural. (p. 125)

Gonçalves (2009), também aborda a questão do racismo como uma construção social e histórica. Ela argumenta que o racismo não é uma característica biológica ou uma condição natural, mas sim algo criado e mantido por práticas sociais que moldam as relações de poder. Gonçalves, destaca que a educação, especialmente a formação de professores, deve incluir uma reflexão crítica sobre as origens e os mecanismos de perpetuação do racismo, para que os educadores possam desconstruir essas ideias com seus alunos e promover uma educação mais inclusiva e antirracista. (p. 50-55)

Essa abordagem ensina os alunos que as desigualdades raciais não são inerentes à sociedade, mas, ao contrário, foram moldadas intencionalmente ao longo do tempo. Isso ajuda a desenvolver uma visão crítica que possibilita a transformação social, ao mostrar que o racismo

pode (e deve) ser desafiado. A ACD revela que este discurso não apenas instrui, mas também empodera os alunos, ao posicionar a educação como uma ferramenta fundamental na compreensão e combate ao racismo estrutural. Ao usar *Úrsula* como meio de conectar passado e presente, o discurso promove caminhos para se pensar em uma educação antirracista que legitima a luta contínua contra a opressão racial, fortalece a identidade coletiva de resistência e desnaturaliza o racismo.

Uma vez questionados sobre como acontece ou se perceberam algum momento da obra estudada em que ocorre de alguma forma, denúncia das Violências da Escravidão na época, pudemos observar a articulação de estruturas discursivas e estratégias de representação que refletem e promovem uma visão crítica do sistema escravocrata e do racismo estrutural.

Van Dijk (2008) foca no papel do discurso na construção de ideologias e na formação de relações de poder, observando como certos grupos e acontecimentos são representados em relação a outros, com implicações para a percepção social e política, como podemos notar na análise crítica do discurso do partícipe “D”:

“A autora descreve detalhadamente a crueldade do sistema escravocrata, o que ajuda os alunos a entenderem o passado de forma direta e humana, não como algo ‘distante’. Esse entendimento é essencial para que eles compreendam o impacto contínuo do racismo estrutural.” (partícipe “d”).

O tema central do discurso é a denúncia da violência e crueldade do sistema escravocrata, mas ele não se limita a uma exposição descritiva. Ao enfatizar o impacto educacional (“ajuda os alunos a entenderem o passado”), o discurso é estruturado para que o público-alvo (os alunos) percebam a relevância do conteúdo para o entendimento de fenômenos sociais mais amplos. Segundo van Dijk (2008), essa macroestrutura reforça o papel educativo e emancipatório do discurso, promovendo uma “consciência crítica”. A análise de van Dijk sobre como o discurso constrói dicotomias está presente quando o texto menciona que a escravidão não deve ser vista como “algo distante”.

Esse recurso funciona para desestabilizar uma concepção de “nós” (presentes e civilizados) e “eles” (do passado escravocrata e opressor), ao sublinhar a continuidade dos efeitos da escravidão no presente. Dessa forma, o discurso minimiza o distanciamento temporal e interpessoal, promovendo um senso de responsabilidade atual em relação às injustiças históricas.

A citação legitima a figura de Maria Firmina dos Reis, uma autora negra, ao apresentar seu trabalho como uma descrição “detalhada” e “humana” das crueldades da escravidão. Esse reconhecimento de autoridade é central na ACD, uma vez que o discurso é mobilizado para

desafiar narrativas dominantes (frequentemente eurocêntricas e menos empáticas), ao legitimar outras vozes e experiências históricas.

O discurso sugere que a compreensão do passado violento é essencial para o entendimento do “impacto contínuo do racismo estrutural”. Ao fazer isso, desafia a naturalização das desigualdades raciais e aborda a ideologia subjacente que sustenta a discriminação racial nas estruturas de poder. De acordo com a ACD, discursos que contestam essas estruturas de poder expõem práticas de marginalização e desumanização, fomentando uma visão crítica para resistir a elas.

Ao propor que os alunos precisam compreender a história de forma “direta e humana”, o discurso desafia uma possível ideologia de negação ou minimização do passado escravocrata e de suas consequências. Esse é um ponto relevante na ACD, pois a compreensão crítica do passado torna-se uma ferramenta para transformar atitudes e valores no presente, especialmente em relação a temas de justiça social e igualdade racial.

Vemos a partir da teoria de van Dijk, que o trecho utiliza uma linguagem intencionalmente estruturada para desconstruir preconceitos, engajar os alunos em uma reflexão crítica sobre o racismo estrutural e estabelecer uma relação entre as práticas opressivas do passado e as condições sociais contemporâneas.

6.5 Do Segundo Ciclo Formativo – Livro “*Hibisco Roxo*”

Aqui trazemos a análise e interpretação de dados sobre a literatura como promotora de letramento racial em uma escola quilombola de ensino médio, a partir da realização de um grupo focal com professores e gestores de uma escola quilombola de ensino médio, utilizando o livro “*Hibisco Roxo*” da autora Chimamanda Ngozi Adichie.

Através da análise crítica dos discursos mobilizados no grupo focal, emergem as potencialidades e desafios encontrados pelos educadores e gestores na promoção de uma educação antirracista. Esses resultados são fundamentais para orientar futuras práticas pedagógicas e políticas educacionais que visam fortalecer o letramento racial nas escolas quilombolas a partir do uso da literatura.

Analisemos o discurso do participante “E”, quando questionado sobre em que momento de sua leitura, ele percebeu a presença de temas como identidade e ancestralidade:

"Uma das partes mais marcantes do livro é o contraste entre a cidade natal de Kambili e a vida na casa da tia Ifeoma. Ifeoma é a figura que conecta Kambili a suas raízes e à riqueza cultural igbo, ensinando a importância de respeitar e valorizar a própria identidade. Para alunos negros, essa relação é um ponto de partida fundamental para discutir como as origens e tradições familiares moldam a identidade e ajudam a fortalecer a autoestima." (participante “e”).

A análise crítica desse discurso, permite explorar como as palavras e estruturas reforçam a importância da identidade cultural e ancestralidade como forma de resistência e valorização da autoestima dos alunos negros. Segundo van Dijk (2008 p.34), o discurso reflete estruturas de poder e ideologias e pode ser utilizado para reproduzir ou desafiar sistemas de dominação. Analisando a fala sobre o papel da tia Ifeoma em *Hibisco Roxo*, observamos como ela molda uma visão positiva e inclusiva da cultura igbo, e como esse discurso promove valores de identidade e resistência.

A macroestrutura do discurso se concentra na relação entre Kambili e tia Ifeoma, reforçando a ancestralidade como um elemento vital para a construção de identidade. O discurso está organizado para que a importância da identidade cultural seja a ideia central, que dá ao estudante negro um ponto de partida para valorizar suas próprias raízes. Na, essa estruturação é significativa porque desafia narrativas coloniais e dominantes que frequentemente minimizam a importância das origens e tradições africanas.

Ao descrever Ifeoma como “a figura que conecta Kambili a suas raízes e à riqueza cultural igbo”, o discurso utiliza uma estratégia de positivação da cultura africana. Esse tipo de escolha lexical valoriza a cultura igbo, apresentando-a como “rica” e digna de ser respeitada e integrada na vida dos alunos. Van Dijk (2008), aponta que essa valorização positiva é uma maneira de contrapor discursos hegemônicos que comumente associam culturas africanas a aspectos negativos ou “primitivos”, desafiando, assim, as ideologias de inferioridade cultural (p.70).

O discurso posiciona a identidade e ancestralidade como mecanismos de fortalecimento de autoestima e identidade dos alunos negros. Ao afirmar que a “relação é um ponto de partida fundamental para discutir como as origens e tradições familiares moldam a identidade e ajudam a fortalecer a autoestima”, o texto sugere que a cultura e história familiar não apenas moldam, mas também capacitam o indivíduo. Esse discurso de resistência desafia estruturas de poder que tendem a suprimir ou minimizar a identidade africana e, de acordo com a ACD, pode ser uma forma de enfrentar o racismo e a discriminação, fortalecendo o pertencimento e orgulho cultural.

A fala de Ifeoma como uma “figura que conecta” cria uma representação positiva de líderes comunitários e familiares como agentes culturais importantes na formação dos jovens. Essa construção de identidade para Ifeoma reforça uma figura de resistência e sabedoria, desafiando estereótipos de marginalização e empoderando figuras maternas e familiares da comunidade negra. Van Dijk destaca que essas representações positivas são fundamentais para

desconstruir imagens pejorativas e estereotipadas que frequentemente são atribuídas a indivíduos de comunidades africanas e afrodescendentes.

O discurso propõe que a ancestralidade e a valorização cultural fortalecem não apenas o indivíduo, mas o grupo como um todo, ao sugerir que essas discussões moldam uma “identidade” coletiva. De acordo com van Dijk (2008), esse processo é importante, pois o empoderamento coletivo cria solidariedade e resistência frente a práticas e discursos de opressão. Portanto, essa narrativa reforça a importância de uma educação que inclua e valorize as histórias e as lutas da comunidade negra, promovendo uma consciência social e cultural mais ampla e forte.

Ao colocar a cultura igbo como fonte de fortalecimento e autoestima, o discurso desafia ideologias dominantes que promovem o conhecimento e valores eurocêntricos como padrão universal. Na ACD, esse tipo de discurso é transformador, pois promove a ideia de que o conhecimento tradicional e ancestral é válido e necessário, oferecendo uma contra-narrativa às narrativas colonialistas e hegemônicas.

Durante a realização do ciclo diagnóstico deste estudo, constatamos que um dos desafios que os professores encontram ao trabalhar questões raciais e em especial a religiosidade africana e afro-brasileira, é o fato de os alunos serem majoritariamente cultivadores e de religiões pentecostais. Dado o exposto, questionamos aos participes, a respeito de suas percepções sobre o papel da religião e cultura no enredo da obra em discussão, assim como, de que forma o livro os ajuda no debate dessas temáticas em sala de aula com seus alunos. O participante “D” nos relata:

"A relação complexa de Eugene com a religião católica, que o distancia de sua cultura igbo, proporciona um debate profundo sobre o impacto da colonização e da imposição religiosa sobre culturas africanas. Discutir essa questão ajuda os alunos a refletirem criticamente sobre como valores culturais e religiosos podem tanto empoderar quanto oprimir, incentivando-os a encontrar um equilíbrio saudável entre tradição e crença pessoal." (participante “d”).

Uma análise crítica desse discurso revela como a linguagem é utilizada para explorar as tensões entre religião, cultura e identidade, enfatizando as consequências da colonização na vida dos personagens em *Hibisco Roxo*, de Chimamanda Ngozi Adichie. A fala destaca o papel da religião católica na trajetória de Eugene e seus impactos na cultura igbo, promovendo uma discussão sobre a influência da religião e da colonização sobre as culturas africanas e sua identidade. A macroestrutura do discurso coloca a relação de Eugene com a religião católica como ponto central para entender as consequências da colonização.

A estrutura leva o leitor a questionar o impacto da imposição religiosa, o que, segundo van Dijk, desafia narrativas eurocêntricas e hegemônicas que normalmente representam a

colonização como uma “missão civilizatória”. Esse foco questionador contribui para uma visão crítica sobre a relação histórica entre colonização e opressão cultural, convidando os alunos a examinarem a religião católica não só como fé, mas também como uma estrutura de poder.

O discurso emprega termos como “imposição religiosa” e “impacto da colonização” para transmitir uma visão crítica sobre a maneira como a religião católica foi introduzida e sobreposta às culturas africanas, distanciando personagens como Eugene de sua herança cultural igbo. Essa escolha de palavras contribui para uma resistência discursiva ao colonialismo, que para a ACD, representa uma maneira de desmantelar ideologias dominantes e incentivar uma análise mais profunda das heranças coloniais que ainda afetam sociedades africanas e afrodescendentes.

Ao descrever a “relação complexa de Eugene com a religião católica”, o discurso sugere uma identidade dividida, um dilema interno onde Eugene se afasta de suas raízes culturais igbo. Para Van Dijk (2008, p.80), essa construção revela como as pressões coloniais ainda geram conflitos internos e fragmentam identidades. Essa fragmentação cultural e religiosa é um reflexo de imposições externas que influenciam as práticas e valores dos personagens, um tema que pode sensibilizar os alunos a refletirem sobre o próprio entendimento de identidade e de como equilibrar múltiplas influências culturais. Ao afirmar que “valores culturais e religiosos podem tanto empoderar quanto oprimir”, o discurso mostra a ambivalência da religião como um mecanismo de opressão, mas também de fortalecimento pessoal. Essa dualidade é importante para os alunos entenderem que, embora a religião católica tenha sido usada como uma ferramenta de dominação cultural durante a colonização, também pode servir como fonte de apoio e comunidade. Segundo Van Dijk (2008), esse tipo de discurso ajuda a desconstruir visões simplistas, revelando as complexidades e contradições internas dentro das próprias instituições e crenças.

O discurso incentiva os alunos a “encontrarem um equilíbrio saudável entre tradição e crença pessoal,” sugerindo que o questionamento e a escolha pessoal são fundamentais para construir uma identidade autêntica e independente. De acordo com a ACD, essa abordagem abre um espaço discursivo de resistência, ao promover a autonomia dos indivíduos em relação a sistemas de poder e influências externas, sejam elas coloniais, religiosas ou culturais. Incentivar o equilíbrio e o pensamento crítico é uma maneira de empoderar alunos para que façam escolhas conscientes sobre suas identidades e crenças.

Ao discutir a questão religiosa no contexto da cultura igbo, o discurso oferece uma oportunidade para os alunos reconhecerem a legitimidade de culturas e crenças que foram tradicionalmente marginalizadas. Isso é fundamental para reconstruir narrativas de resistência,

onde o valor e a legitimidade das práticas culturais africanas são reafirmados, incentivando os jovens a valorizarem e legitimarem sua herança cultural, enquanto constroem suas próprias identidades. Este discurso oferece um terreno fértil para a resistência discursiva ao introduzir uma perspectiva crítica sobre a relação entre religião, colonização e identidade. Essa análise desafia ideologias hegemônicas que desvalorizam a cultura igbo e outras culturas africanas, incentivando uma reflexão que capacita os alunos a pensarem criticamente sobre o poder, a identidade e a autenticidade cultural.

Na oportunidade, propusemos a discussão a respeito da valorização da diversidade cultural africana, como essas questões são representadas no livro *Hibisco Roxo*, assim como, como a obra facilita a discussão dessas temáticas em sala de aula. O partípice “A” diz que:

"Ao apresentar aspectos da cultura igbo — idioma, culinária, tradições —, o livro oferece aos alunos uma oportunidade de se reconectarem com a diversidade africana e entenderem a África para além dos estereótipos. Isso é crucial para jovens negros, que muitas vezes têm poucas referências positivas de sua ancestralidade africana na mídia e no currículo escolar." (partípice “a”).

Analizando o discurso sobre a valorização da diversidade cultural africana no contexto do livro *Hibisco Roxo*, de Chimamanda Ngozi Adichie, podemos observar como ele reforça a importância de uma identidade cultural positiva e complexa para jovens negros. É possível identificar várias estratégias discursivas que questionam estereótipos e propõem uma reconstrução de representações culturais africanas.

A macroestrutura do discurso enfatiza a importância de se “reconectar com a diversidade africana” para jovens negros, sugerindo que essa conexão pode ser uma forma de resistência a ideologias dominantes. Van Dijk (2008), considera que o discurso é estruturado de modo a desafiar narrativas eurocêntricas, que frequentemente simplificam ou distorcem a diversidade cultural africana. Este discurso se opõe a uma visão reducionista, ajudando os alunos a enxergarem a África como um continente culturalmente rico e multifacetado.

O uso de palavras como “diversidade”, “reconectar” e “entender além dos estereótipos” cria um contraste com as representações negativas e homogêneas da cultura africana comumente disseminadas. Segundo van Dijk, essas escolhas de linguagem servem para legitimar e valorizar culturas africanas, especialmente para jovens que raramente encontram essa valorização no currículo escolar. A reafirmação de aspectos como “idioma, culinária e tradições” contribui para a normalização e respeito à diversidade cultural africana, incentivando os jovens a sentirem orgulho de suas origens.

O discurso explicita a necessidade de entender “a África para além dos estereótipos,” um ponto essencial para questionar e desmantelar ideologias racistas e colonialistas. Na ACD,

esse tipo de expressão é uma forma de resistência discursiva, pois o reconhecimento da diversidade desconstrói ideias reducionistas e generalizantes da cultura africana. Isso desafia a visão ocidental de África como uma entidade homogênea, mostrando aos alunos que seu continente de origem é tão diverso e complexo quanto qualquer outro.

O discurso do participante “A”, sugere que o contato com uma representação positiva e diversa da cultura africana é “crucial para jovens negros”, posicionando essa identificação cultural como um elemento-chave na construção de uma autoestima saudável. A representação positiva e a construção de identidades fortes através do discurso são fundamentais para combater a opressão e a discriminação. Neste caso, o discurso promove o fortalecimento de identidades culturais para além das narrativas de negação e estigmatização.

Ao promover uma visão que vai “além dos estereótipos”, o discurso estimula uma reflexão crítica entre os alunos, levando-os a questionar o que consomem na mídia e nos livros didáticos. Essa dimensão do discurso contribui para desenvolver uma autonomia intelectual, onde os jovens podem decidir como veem e interpretam suas origens, sem depender exclusivamente de representações negativas ou estereotipadas.

O uso de expressões como “reconectar com a diversidade” e “entender” promove não só um entendimento racional, mas também uma conexão emocional com as próprias origens. Segundo a ACD, o discurso que apela para uma reconexão cultural e emocional promove uma identidade coletiva e inclusiva, essencial para o empoderamento de grupos marginalizados. Esse tipo de reconexão fornece aos alunos um sentimento de pertencimento e inclusão em uma história cultural que transcende o preconceito e a marginalização.

O discurso do participante “A” também reforça que os alunos têm “poucas referências positivas” de sua ancestralidade africana na mídia e no currículo escolar, questionando a omissão e o apagamento da história e cultura africanas nesses contextos. Isso é uma crítica importante à estrutura institucional, que frequentemente marginaliza e exclui a contribuição africana na história e cultura global. Além disso, o discurso do participante “A”, promove uma reconstrução positiva dessas narrativas, oferecendo um contraponto ao histórico apagamento cultural e incentivando a inclusão de conteúdos que valorizem a história e cultura africana. A partir da ACD, o discurso sobre a valorização da diversidade cultural africana em *Hibisco Roxo* desafia estruturas e representações hegemônicas que marginalizam e estereotipam a África. Ele promove um discurso de resistência e valorização, ajudando os jovens negros a reconstruir sua identidade de maneira empoderadora, autônoma e positiva.

Um dos campos abordados no enredo do livro *Hibisco Roxo*, é o campo educacional, se tratando de uma pesquisa em educação e com professores de uma escola quilombola, oportunizamos o debate a respeito de como a educação e questões pedagógicas são retratadas na perspectiva das relações raciais e sociais na obra em discussão. O participante “C” nos fala:

"A tia Ifeoma representa uma figura inspiradora para os alunos de Kambili, mostrando que o conhecimento e o pensamento crítico são ferramentas para superar desafios e transformar vidas. Esta lição reforça para alunos negros a importância da educação como caminho para resistir às opressões e realizar mudanças em suas próprias trajetórias." (participante “c”).

Na perspectiva da ACD, o discurso sobre a “Educação como Ferramenta de Transformação” no contexto do livro de Chimamanda Ngozi Adichie, revela a utilização de elementos linguísticos e simbólicos que subvertem ideologias dominantes, promovendo a ideia de educação como um instrumento de empoderamento e resistência, especialmente para jovens negros.

A macroestrutura do discurso se concentra na representação da educação como uma ferramenta de empoderamento e transformação pessoal e social. A organização destaca a tia Ifeoma como uma “figura inspiradora” que representa o poder do conhecimento e do pensamento crítico. Para Van Dijk (2006, p.80), essa estrutura se opõe a representações tradicionais de figuras negras limitadas ou marginalizadas e oferece uma alternativa positiva e proativa, promovendo uma visão de autonomia e superação através da educação.

O uso de termos como “ferramentas para superar desafios” e “transformar vidas” valoriza a educação como algo essencial e transformador, posicionando o conhecimento como um meio de resistência. Essa estratégia de positivação, na ACD, desafia ideologias que minimizam a importância da educação para populações marginalizadas, ao mesmo tempo em que promove uma narrativa de empoderamento e autoestima. Essa escolha de palavras encoraja os alunos a verem a educação como algo acessível e poderoso, independentemente das barreiras. Descrever a tia Ifeoma como uma “figura inspiradora” constroi sua imagem como modelo de resistência e sabedoria, uma liderança que valoriza o conhecimento e a autonomia crítica. Essa representação contraria estereótipos de fragilidade e submissão, oferecendo uma imagem positiva e de liderança para alunos negros. Essa construção discursiva incentiva os jovens a buscarem referências semelhantes em suas próprias comunidades, promovendo uma continuidade de valores e práticas de resistência através do conhecimento.

Ao afirmar que a educação é “um caminho para resistir às opressões,” o discurso utiliza a linguagem para mostrar como o aprendizado pode ser uma forma ativa de resistência. Segundo van Dijk (2006), isso permite que o discurso desafie ideologias de submissão e passividade

impostas às populações negras durante a colonização e ainda presentes no racismo estrutural. A educação deixa de ser apenas um meio de ascensão social e passa a ser uma ferramenta de enfrentamento e desconstrução de sistemas opressores, legitimando o saber como forma de resistência.

Ao enfatizar que a educação pode “realizar mudanças em suas próprias trajetórias”, o discurso destaca a capacidade de transformação individual e coletiva que a educação proporciona. Esse discurso inclusivo oferece aos alunos um caminho alternativo e independente de sua realidade socioeconômica, o que na ACD, é um elemento essencial na construção de narrativas de resistência. A mensagem implícita é de que, com acesso ao conhecimento e ao pensamento crítico, qualquer aluno pode influenciar positivamente sua trajetória, mesmo em contextos de opressão.

O discurso questiona implicitamente o sistema educacional que, historicamente, falhou em incluir representações positivas para alunos negros, ao apresentar a educação como um meio de transformação. Van Dijk (2008), explica que discursos assim desafiam a hegemonia educacional que, muitas vezes, reforça o status quo e limita o acesso ao pensamento crítico. Este discurso inspira os alunos a se verem como protagonistas de sua formação, questionando e transformando o que lhes foi imposto como única realidade. Ao reforçar o “pensamento crítico” como ferramenta essencial, o discurso incentiva os alunos a desenvolverem a capacidade de questionamento e autonomia intelectual.

Para van Dijk, esse estímulo é fundamental em discursos que visam a resistência, pois o pensamento crítico permite ao indivíduo reinterpretar e desafiar narrativas opressoras, contribuindo para o desenvolvimento de uma identidade cultural e pessoal fortalecida e independente de imposições externas. O discurso articula uma narrativa de resistência e empoderamento ao promover a educação como meio de mudança. Esse discurso oferece uma alternativa positiva à marginalização, inspirando jovens negros a se verem como agentes de transformação, capazes de desafiar estruturas opressoras através do conhecimento.

As formações desenvolvidas no âmbito dos ciclos formativos desta pesquisa configuraram-se como um importante marco para a construção de práticas pedagógicas críticas e culturalmente situadas, especialmente no contexto da educação escolar quilombola. A análise crítica dos discursos mobilizados pelos partícipes revelou que o processo formativo ampliou significativamente a compreensão sobre a importância do letramento racial e sua aplicação na prática pedagógica.

Os educadores e gestores participantes reconheceram a relevância das formações para a revisão de práticas que, muitas vezes, perpetuam desigualdades, destacando os avanços no

desenvolvimento de estratégias que fomentem um ambiente escolar inclusivo, plural e alinhado às realidades culturais e históricas das comunidades quilombolas.

As formações desempenharam um papel crucial ao suprir lacunas frequentemente observadas no ciclo diagnóstico. Enquanto o ciclo diagnóstico, de maneira geral, abordou questões raciais de forma mais ampla, as formações realizadas neste contexto ofereceram uma abordagem prática e contextualizada, focada na aplicação do conhecimento em situações reais do cotidiano escolar, em prol do letramento racial, atrelado à análise e discussão de obras literárias.

O uso de livros de literatura afro-brasileira, como os livros “*Ursula*” e “*Hibisco Roxo*”, possibilitou aos educadores trabalharem temas relacionados à identidade, resistência e história de forma integrada ao currículo escolar. Essa abordagem prática contribuiu para conectar os conteúdos pedagógicos às experiências e vivências dos estudantes quilombolas, promovendo um ensino mais significativo e transformador.

O ciclo formativo apresentado distinguiu-se por sua metodologia colaborativa e crítica, em contraste com programas de formação continuada tradicionais que frequentemente priorizam conteúdos genéricos e descontextualizados no que se refere a uma escola quilombola. Neste caso, a formação enfatizou práticas pedagógicas culturalmente relevantes, alinhadas às demandas específicas das comunidades quilombolas.

A utilização de grupos focais e a análise de obras literárias como ferramentas pedagógicas possibilitaram um diálogo horizontal entre educadores, gestores e pesquisador. Essa abordagem promoveu a construção conjunta de saberes, reforçando práticas educacionais anti-racistas e engajadas com a valorização das identidades étnico-raciais.

Os resultados indicam ganhos significativos, que serão explorados e aprofundados na etapa futura da pesquisa, como: A incorporação de práticas pedagógicas críticas e reflexivas, com o uso de literatura afro-brasileira como eixo central para discussões sobre identidade e resistência e uma notória mudança nos posicionamentos dos partícipes no que se refere as relações étnico-raciais.

Desse modo, o presente estudo confirma o potencial da pesquisa do tipo colaborativa para o campo da pesquisa em educação. Mostrando que apesar de vários desafios como difícil o acesso ao território quilombola, indisponibilidade e/ou escassez de agenda por parte dos sujeitos da pesquisa etc, conseguimos atender as questões propostas nesta pesquisa.

Portanto, as formações apresentaram um impacto transformador na prática pedagógica dos partícipes, evidenciando a relevância de abordagens colaborativas e culturalmente situadas para a promoção de uma educação antirracista e emancipatória.

7 O CICLO REFLEXIVO SOBRE AS FORMAÇÕES

Esta seção aborda a última etapa da pesquisa, que consiste no ciclo reflexivo, um momento de consolidação, análise crítica e sistematização dos aprendizados gerados ao longo do processo investigativo. Esta etapa é essencial para avaliar os impactos das ações realizadas, identificar os desafios encontrados e propor caminhos para novas práticas, tanto no âmbito educacional quanto na pesquisa colaborativa.

O ciclo reflexivo constitue a pesquisa como um momento de síntese e renovação. Ele não apenas avalia o caminho percorrido, mas também lança bases para novas investigações e intervenções. Ao colocar em diálogo múltiplas vozes, saberes e perspectivas, reafirma o papel transformador da pesquisa colaborativa no fortalecimento da educação quilombola e na promoção de uma sociedade mais equitativa e plural.

Para o ciclo reflexivo, procuramos refazer as perguntas outrora feitas no ciclo diagnóstico da pesquisa. A fim de perceber em que medida os ciclos formativos conseguiram atender aos objetivos da pesquisa, assim como também saber como a compreensão das relações étnico-raciais foi alterada diante das estratégias utilizadas, se conseguimos sensibilizar os participes deste estudo, no tocante às relações étnico-raciais, as particularidades da educação escolar quilombola e do letramento racial.

Assim como novos questionamentos para saber se conseguimos presenciar o potencial da literatura como promotora de letramento racial. Sendo assim, retornamos ao questionamento de como os participes se veem enquanto agentes de uma escola quilombola em um território remanescente de quilombo. Analisemos criticamente o discurso do partípice “B”:

"Eu me vejo como alguém que tem a responsabilidade de atuar não apenas como educador, mas como um mediador cultural dentro da escola quilombola. Estar em um território remanescente de quilombo demanda uma sensibilidade especial para respeitar e valorizar a herança cultural dessa comunidade. Não é apenas sobre ensinar o conteúdo acadêmico tradicional, mas também sobre criar um ambiente de aprendizado que honre a história e os saberes locais. (partípice “b”).

A análise desse discurso mostra a presença de estratégias discursivas que enfatizam o papel do educador como agente de preservação cultural e mediador no contexto da escola quilombola. Essa abordagem reflete um discurso de valorização da cultura local, da educação como ferramenta de empoderamento e de um posicionamento crítico em relação às estruturas educacionais convencionais.

A macroestrutura do discurso destaca o papel do educador como um mediador cultural, que vai além do simples ensino acadêmico, enfatizando o respeito e a valorização da herança cultural quilombola. Van Dijk (2008), sugere que a estrutura macro do discurso é fundamental para expressar uma narrativa que empodere a comunidade, ao mesmo tempo em que desafia a

estrutura convencional de uma educação que historicamente marginalizou os saberes locais. Esse posicionamento cria uma visão mais integradora e respeitosa das tradições culturais.

Esse raciocínio é complementado por Apple (2006), onde propõe que a educação não seja vista apenas como um processo técnico de transmissão de conhecimento, mas como um campo de disputa política e cultural. O papel do educador, nesse sentido, não se limita à simples transmissão de saberes formais, mas envolve também a mediação e a valorização das culturas locais, muitas vezes marginalizadas no currículo escolar convencional.

Ao afirmar que o papel do educador envolve “criar um ambiente de aprendizado que honre a história e os saberes locais”, o discurso se posiciona contra a hegemonia do currículo educacional tradicional, frequentemente baseado em valores eurocêntricos. Segundo van Dijk, essa oposição discursiva representa uma forma de resistência contra sistemas educacionais que desconsideram culturas não-hegemônicas, abrindo espaço para a inclusão e valorização do conhecimento cultural quilombola como parte essencial do aprendizado.

No entanto, é importante refletir sobre o perigo de uma “história única”, como discute Chimamanda (2009) em seu famoso livro "O Perigo de uma História Única". Adichie argumenta que quando uma única narrativa é imposta e repetida ao longo do tempo, outras perspectivas são apagadas e deslegitimadas, criando uma visão distorcida da realidade. No contexto das escolas quilombolas, a imposição de uma história única, que desconsidera ou marginaliza as tradições culturais locais, pode contribuir para a invisibilização dos saberes quilombolas e reforçar um modelo educacional que desvaloriza a diversidade cultural. Dessa forma, a proposta de um currículo que inclua e valorize as histórias locais se contrapõe a essa “história única”, oferecendo uma narrativa plural e inclusiva que reconhece a riqueza e a complexidade das experiências culturais, como a das comunidades quilombolas.

A linguagem sugere uma abordagem educacional que desafia e amplia os limites do conhecimento tradicionalmente imposto. Aoressaltar a importância da “herança cultural” e do apoio à “preservação de suas tradições”, o discurso reforça a ideia de uma identidade coletiva. Para van Dijk (2006), esse elemento é essencial na construção de narrativas de resistência, pois incentiva os alunos e a comunidade a se orgulhar de sua cultura e a verem seu conhecimento tradicional como algo digno de respeito e preservação. Essa construção discursiva ajuda a reforçar o sentimento de pertença e a legitimidade cultural da comunidade, resistindo à pressão para assimilação e homogeneização cultural.

A frase “navegar pelas exigências do mundo moderno” evidencia a tensão entre manter a tradição e atender às necessidades contemporâneas, mostrando uma preocupação com a autonomia dos alunos em um contexto plural. De acordo com a ACD, o discurso que aborda

essa dualidade contribui para a conscientização crítica, levando os alunos a questionarem as próprias identidades e a construírem uma síntese que respeite tanto o passado quanto às demandas do presente. Esse equilíbrio discursivo favorece uma educação que não apenas empodere a comunidade, mas também permite uma participação mais consciente no mundo moderno. Ainda sobre o último questionamento, o partícipe “B” relatou:

Entendo que meu papel vai além da sala de aula, e inclui apoiar a comunidade na preservação de suas tradições, enquanto ajudo os alunos a navegar pelas exigências do mundo moderno. No entanto, reconheço que esse é um desafio constante, pois é necessário equilibrar o respeito pelas tradições com a busca por oportunidades que a educação pode proporcionar. (partícipe “b”).

Ao afirmar que “meu papel vai além da sala de aula,” o discurso questiona o papel do educador, ampliando-o para uma figura que também atua como aliado e defensor da cultura local. Essa reflexão crítica sobre o papel do educador é uma estratégia discursiva importante, pois desafia as limitações e expectativas convencionais da profissão, promovendo uma visão de ensino inclusivo e adaptado às necessidades culturais específicas.

Essa ideia dialoga com as reflexões de Freire (1996), que enfatiza a educação como prática da liberdade. Freire destaca que o educador deve transcender o papel de transmissor de conhecimento e tornar-se um facilitador de diálogo e reflexão crítica. Para ele, a educação só é verdadeiramente transformadora quando considera as realidades culturais e sociais dos educandos, valorizando seus saberes e experiências. Essa abordagem pedagógica dialógica reforça a ideia de que o educador não é apenas um técnico ou instrutor, mas um mediador que contribui para a construção de um conhecimento coletivo, ancorado no respeito à diversidade cultural.

Esse tipo de linguagem reforça a importância de uma pedagogia crítica e contextualizada que valorize as contribuições dos alunos e suas comunidades. Ao mencionar o “desafio constante” de equilibrar tradições e oportunidades educacionais, o discurso transmite uma autocrítica, revelando a complexidade de atuar como mediador em uma escola quilombola. De acordo com a ACD, a presença de autocrítica no discurso mostra uma consciência das tensões e limitações inerentes ao papel do educador, reforçando uma postura ética e reflexiva que contribui para a construção de um ambiente educativo mais justo e inclusivo.

O educador se posiciona como um mediador cultural e defensor dos saberes locais, desafiando as ideologias hegemônicas da educação e promovendo a resistência cultural. O discurso reconhece a importância de um ensino que não só capacite para o mundo moderno, mas também respeite e valorize a herança cultural quilombola, promovendo um senso de identidade e autonomia para os alunos e para a comunidade.

Essa perspectiva encontra suporte nas reflexões de Apple, que analisa como a escola pode tanto reproduzir quanto resistir às estruturas de poder. Apple (2017, p. 40) destaca que o currículo escolar, frequentemente moldado por forças políticas e econômicas, tende a marginalizar conhecimentos locais e culturais que não se alinham aos interesses dominantes. Nesse contexto, quando o educador se posiciona como mediador cultural, ele rompe com essa lógica reprodutivista, validando os saberes locais como essenciais e legítimos. Isso representa um passo importante no fortalecimento da consciência crítica dos alunos e no empoderamento da comunidade.

Segundo Walsh (2009, p. 80), a educação deve funcionar como um espaço para questionar e superar os legados coloniais, promovendo a valorização de epistemologias que foram historicamente marginalizadas. Ao atuar como mediador cultural, o educador contribui para deslocar o eurocentrismo e reposicionar os saberes quilombolas como centrais no processo educativo. Essa prática não apenas desafia o estado atual, mas também incentiva uma transformação social que privilegia a pluralidade cultural e o reconhecimento das identidades locais.

A fim de saber se conseguimos atender às questões da pesquisa, após a realização dos ciclos formativos, fizemos o seguinte questionamento: "De que maneira a sua visão sobre letramento racial evoluiu ao longo desta pesquisa?" o partície "A" nos mostra sua percepção:

"Minha visão sobre letramento racial evoluiu profundamente ao longo desta pesquisa, pois inicialmente eu via o tema de forma mais teórica, como algo importante, mas distante da prática cotidiana. Agora, comprehendo que o letramento racial não é apenas sobre transmitir informações ou sensibilizar, mas sobre criar um espaço contínuo de reflexão e transformação pessoal. Aprendi que o processo envolve não apenas ensinar sobre raça e racismo, mas também questionar o papel que todos nós desempenhamos na perpetuação dessas desigualdades. Hoje vejo o letramento racial como uma prática ativa e constante, que demanda o compromisso de revisar e reavaliar nossas atitudes, crenças e comportamentos de forma contínua. (partície "a")."

Este discurso reflete uma transformação na compreensão do conceito de letramento racial, apresentando elementos que evidenciam uma mudança da teoria para a prática e a conscientização crítica.

O letramento racial, enquanto prática social, vai além da decodificação de textos, envolvendo a capacidade de ler criticamente as relações raciais e os discursos que estruturam as desigualdades. Conforme Kleiman (1995), o letramento não é apenas uma habilidade técnica, mas um conjunto de práticas situadas em contextos socioculturais, nos quais as relações de poder desempenham papel central (p. 36). Nesse sentido, a lacuna entre o conhecimento teórico e as estratégias pedagógicas práticas revela um desafio estrutural que dificulta a promoção de uma educação antirracista consistente.

Entre as principais dificuldades relatadas pelos partícipes está a insuficiência da formação inicial e continuada. Muitos participantes destacaram que os cursos de formação docente não abordam, de forma adequada, a questão das relações raciais e as práticas pedagógicas antirracistas. Segundo Kleiman (1995), a formação de leitores críticos depende da interação entre texto e contexto (p. 78), o que, no caso do letramento racial, requer uma abordagem sistemática sobre a conscientização crítica desde a formação dos professores. Outra dificuldade amplamente mencionada diz respeito às resistências institucionais, que emergem em ambientes escolares marcados por discursos hegemônicos, onde gestores, famílias e até colegas educadores demonstram resistência à inclusão de práticas que priorizem o enfrentamento do racismo estrutural. Essa resistência institucional reflete as ideologias que, segundo Kleiman (2006), moldam e limitam as práticas de letramento, determinando o que é considerado legítimo ou relevante no contexto escolar (p. 45).

Além disso, os educadores indicaram a escassez de materiais didáticos que abordem a questão racial de forma crítica e contextualizada, o que dificulta a implementação de atividades pedagógicas capazes de promover reflexões aprofundadas sobre o racismo estrutural. Nesse ponto, a abordagem teórica de Kleiman sobre letramento como prática social oferece importantes contribuições, ao enfatizar que essas práticas são inseparáveis dos contextos socioculturais e das relações de poder que as atravessam (1995, p. 22). Assim, o letramento racial não se limita a uma competência individual, mas deve ser compreendido como uma prática coletiva e situada, demandando transformações estruturais tanto nos sistemas educacionais quanto nas práticas pedagógicas.

Com base na ACD, a análise revela um discurso que se move de uma visão superficial para uma abordagem mais engajada e autorreflexiva, evidenciando o papel do letramento racial na desconstrução de ideologias e comportamentos que perpetuam desigualdades. A macroestrutura do discurso destaca o desenvolvimento de uma visão mais prática e ativa sobre o letramento racial. A mudança de uma perspectiva teórica para uma prática cotidiana é enfatizada pelas expressões “evoluiu profundamente” e “não é apenas sobre transmitir informações”. Essa transformação sugere uma superação de barreiras ideológicas que antes restringiam o letramento racial a uma abordagem teórica e não funcional. Essa mudança permite uma reestruturação de seu papel na prática educacional.

Termos como “aprendi” e “questionar o papel que todos nós desempenhamos” indicam uma postura de autocrítica e de responsabilidade pessoal no enfrentamento do racismo. De acordo com a ACD, esse tipo de discurso reflexivo é fundamental para que o indivíduo questione as ideologias que antes considerava neutras. Ao se posicionar como alguém que

passou a entender seu papel na perpetuação de desigualdades, o autor do discurso reconhece a dimensão social e individual do letramento racial, promovendo uma autorreflexão crítica e contínua.

Essa reflexão também pode ser enriquecida pelas contribuições de Stuart Hall. Hall (2016, p. 29) argumenta que a identidade cultural é continuamente formada e reformada em resposta a práticas discursivas e relações de poder. Quando o educador reflete sobre seu papel e reconhece a perpetuação de desigualdades, ele passa a atuar na construção de uma nova identidade que desafia os discursos hegemônicos de neutralidade. Segundo Hall (2016, p. 46), essa prática de desconstrução das ideologias dominantes é central para o processo de transformação social, especialmente no enfrentamento de questões relacionadas ao racismo e às desigualdades estruturais.

Além disso, Hall (2003, p. 384) destaca que a autorreflexão é essencial para a desconstrução do "senso comum" que naturaliza desigualdades. Nesse sentido, o educador, ao admitir o aprendizado contínuo e a necessidade de questionar, demonstra um movimento de ruptura com uma visão estática da realidade e com práticas pedagógicas que reproduzem opressões. Esse reconhecimento abre caminho para uma prática educativa mais inclusiva e consciente das múltiplas camadas de identidade e poder envolvidas na dinâmica racial.

O uso da expressão "prática ativa e constante" enfatiza o letramento racial como um processo de engajamento contínuo, que vai além de ações pontuais. Para Van Dijk (2006), esse comprometimento, evidenciado na escolha de palavras, é crucial para romper com práticas superficiais e passivas, muitas vezes limitadas a intervenções temporárias (p. 62). A ideia de "revisar e reavaliar nossas atitudes, crenças e comportamentos de forma contínua" reforça o caráter transformador e desafia o status quo, promovendo uma prática de aprendizado e de mudança constante.

O discurso aborda o letramento racial como um instrumento para "questionar o papel que todos nós desempenhamos na perpetuação dessas desigualdades," mostrando uma consciência crítica sobre a naturalização das ideologias raciais no cotidiano. Segundo Van Dijk (2006), o reconhecimento dessas ideologias permite uma desconstrução ativa dos discursos hegemônicos que sustentam a discriminação, incentivando uma postura que desestabiliza as crenças previamente internalizadas. O uso do termo "transformação pessoal" indica uma construção de identidade em processo de mudança, agora consciente de seu papel em um sistema maior. Para van Dijk, essa construção de identidade é essencial em discursos que desafiam a hegemonia e promovem uma identidade mais engajada e responsável no combate

ao racismo. Essa identificação com uma visão mais crítica e consciente contribui para uma visão socialmente responsável da prática educativa. (p. 80-86)

Ao destacar que o letramento racial “não é apenas sobre transmitir informações ou sensibilizar”, o discurso vai além de uma abordagem educacional informativa, que pode ser vista como insuficiente para provocar mudanças. Essa diferenciação é relevante, pois sublinha a importância de uma educação que transforma comportamentos e não apenas compartilha dados. Esse ponto de vista discute a profundidade e a complexidade do letramento racial como algo que vai além da conscientização, buscando gerar um impacto transformador nas atitudes.

O discurso, mostra uma abordagem transformada e engajada, que reconhece o letramento racial como uma prática ativa de desconstrução de ideologias racistas. O discurso evolui para uma perspectiva de autorreflexão crítica, que questiona o papel do indivíduo na reprodução de desigualdades, e reafirma o letramento racial como um processo contínuo, que exige compromisso e responsabilidade.

Para aprofundar essa reflexão, Paulo Freire (1996, p. 45) contribui com a ideia de que a educação deve ser entendida como um ato político e transformador. Ele defende que o processo de conscientização ocorre por meio da autorreflexão crítica, em que os indivíduos reconhecem sua posição nos sistemas de opressão e buscam transformá-los. Esse processo exige não apenas uma análise das estruturas sociais, mas também um engajamento pessoal que desafie práticas e discursos que perpetuam as desigualdades.

Freire (1996, p. 51) também aponta que a prática educativa deve ser contínua, visto que a conscientização e o aprendizado crítico são processos dinâmicos e inacabados. Assim, o compromisso com o letramento racial, tal como demonstrado no discurso, é parte de um esforço constante para ampliar o entendimento sobre as raízes das desigualdades e para agirativamente contra elas. Esse movimento reflete o que Freire chama de “inédito viável” (1996, p. 56), a capacidade de imaginar e construir novas realidades sociais por meio de práticas pedagógicas transformadoras.

Na oportunidade, fizemos o seguinte questionamento: "O que você aprendeu sobre a promoção de letramento racial através da literatura até agora?" o participante “F” nos deixa suas percepções e aprendizados:

"O que aprendi até agora é que a literatura oferece uma excelente oportunidade para introduzir as questões raciais de forma contextualizada e sensível. Através das histórias, os alunos conseguem perceber como o racismo afeta a vida das pessoas e como ele está inserido em diversas estruturas sociais. A literatura nos ajuda a colocar essas questões dentro de um contexto maior, como a história da escravidão e o movimento dos direitos civis, o que dá aos alunos uma compreensão mais ampla e profunda das origens e consequências do racismo. Além disso, ela facilita a introdução

de vozes que muitas vezes não são ouvidas no currículo tradicional." (partípice "f").

A análise desse discurso, revela uma perspectiva educacional que valoriza a literatura como veículo de reflexão e compreensão das questões raciais, utilizando estratégias discursivas que sublinham a relevância social e histórica do tema para o ensino. O discurso destaca a literatura como uma ferramenta para introduzir discussões sobre racismo, utilizando uma abordagem que pretende ser sensível e abrangente, com o intuito de promover uma consciência crítica nos alunos.

Kleiman (1995, p. 21) discute a importância da leitura crítica como um ato político e cultural, destacando que o texto literário não é apenas um veículo de conhecimento estético, mas também um espaço para a problematização das questões sociais. Nesse sentido, a escolha de textos que abordam o racismo e as relações étnico-raciais é fundamental para o desenvolvimento de uma consciência crítica nos estudantes.

Kleiman (1995, p. 34) também ressalta que a literatura pode servir como uma ponte entre a experiência pessoal e as questões estruturais mais amplas. Essa conexão permite que os alunos reconheçam as implicações do racismo em suas vidas cotidianas e na sociedade como um todo, promovendo uma educação que vai além da sala de aula e que se compromete com a transformação social.

A estrutura geral do discurso enfatiza a literatura como uma “oportunidade” para introduzir questões raciais, estabelecendo-a como um recurso pedagógico eficaz. Segundo Van Dijk (2006), essa macroestrutura revela um posicionamento educacional estratégico, que utiliza a literatura como um meio de conscientização social e histórica (p. 90). O discurso destaca o potencial da literatura para promover uma aprendizagem contextualizada e sensível, sugerindo um reconhecimento da literatura como ferramenta para ampliar a visão de mundo dos alunos. O uso das palavras “de forma contextualizada e sensível” sublinha a intenção de abordar o racismo de maneira empática e respeitosa. Essa escolha linguística reflete uma tentativa de construir um ambiente seguro e reflexivo para discutir um tema sensível, ao mesmo tempo em que minimiza o risco de alienação dos alunos. Isso ajuda a tornar a introdução do tema mais acessível e relevante, sem desencadear reações de rejeição ou desconforto.

A expressão “como ele está inserido em diversas estruturas sociais” destaca o racismo como um fenômeno enraizado em sistemas sociais e não apenas como ações individuais. Esse tipo de discurso é importante para a desconstrução de ideologias que consideram o racismo um problema isolado e individual. Essa abordagem sistêmica permite ao educador ajudar os alunos

a entenderem o racismo como uma questão estrutural, promovendo uma análise crítica que questiona e desafia as instituições que perpetuam essas desigualdades.

Hall (2003, p. 47) aponta que a cultura é um espaço de disputa de significados e identidades, e a literatura desempenha um papel fundamental nesse processo, ao permitir que narrativas marginalizadas sejam colocadas no centro das discussões sociais. Para Hall, a incorporação de temas raciais na educação por meio da literatura não apenas educa sobre o racismo estrutural, mas também desafia as hegemonias culturais que frequentemente excluem ou distorcem essas histórias.

De maneira similar, Hooks (2013, p. 35) argumenta que o ensino crítico deve promover uma pedagogia engajada, onde a literatura é utilizada como um meio para questionar as desigualdades e criar espaços de resistência. Hooks enfatiza que a escolha de textos literários que dialoguem com as experiências raciais dos alunos pode encorajar a participação ativa e a construção de uma consciência coletiva. Portanto, ao adotar uma perspectiva crítica sobre o uso da literatura no ensino das relações raciais, o discurso reflete um compromisso com uma educação transformadora, que reconhece a literatura como um espaço para reconstruir narrativas históricas e promover a equidade.

Ao dizer que a literatura coloca “essas questões dentro de um contexto maior, como a história da escravidão e o movimento dos direitos civis”, o discurso oferece uma abordagem intertextual, conectando a literatura ao estudo de eventos históricos significativos. essa estratégia enriquece o discurso, mostrando a literatura como um recurso para entender as raízes históricas do racismo e seus impactos contemporâneos.

Isso ajuda a combater uma visão reducionista do racismo e fornece aos alunos uma compreensão mais profunda e complexa das questões raciais. O discurso destaca que a literatura “facilita a introdução de vozes que muitas vezes não são ouvidas no currículo tradicional”, sublinhando a importância da representatividade. A introdução de vozes marginalizadas no currículo pode desestabilizar o discurso hegemônico e ampliar a visão dos alunos, promovendo empatia e um entendimento mais diversificado. Essa inclusão de narrativas diversas desafia as limitações do currículo tradicional, contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva e democrática.

A escolha de palavras como “compreensão mais ampla e profunda das origens e consequências do racismo” sugere que o objetivo não é apenas reconhecer o racismo, mas também entendê-lo em sua complexidade. De acordo com a ACD, uma prática discursiva que desnaturaliza o racismo, tornando-o um tópico de investigação e crítica, é essencial para desafiar estereótipos e promover uma mudança na maneira como as questões raciais são

compreendidas pelos alunos. Isso também fortalece o potencial transformador da literatura no ambiente educacional.

O discurso emprega estratégias que mostram a literatura como uma poderosa ferramenta para discutir questões raciais, promovendo uma visão crítica e histórica. A análise revela uma tentativa de construir um espaço pedagógico onde o racismo é contextualizado e analisado com sensibilidade, incentivando a empatia e a compreensão das estruturas sociais. A incorporação de vozes marginalizadas e a busca por uma compreensão aprofundada também refletem um compromisso com a inclusão e com o desenvolvimento de uma educação que desafia o status quo, promovendo a diversidade e a justiça social.

De maneira complementar, Hall (2003, p. 49) enfatiza que a cultura, transmitida por meios como a literatura, é um espaço de disputa e resistência, onde identidades e narrativas marginalizadas podem ser reconfiguradas e revalorizadas. Ele argumenta que integrar vozes anteriormente excluídas ao currículo educacional não apenas desafia hegemônias culturais, mas também promove uma educação mais inclusiva e plural. Portanto, a utilização da literatura como um recurso pedagógico, conforme destacado no discurso, reflete princípios defendidos por Hall, evidenciando a educação como um espaço de construção coletiva de significados e de combate às desigualdades estruturais.

Pesquisas do tipo colaborativa, sofrem críticas do ponto de vista acadêmico pelo fato desse tipo de pesquisa ter um período estipulado para a sua realização/duração. Pensando neste ponto de atenção, propomos o seguinte questionamento: "Como você pretende continuar promovendo o letramento racial entre professores e gestores?" fiquemos com a participação do participante "G":

"Pretendo continuar promovendo o letramento racial entre professores e gestores por meio de formações continuadas que abordem as questões étnico-raciais de forma profunda e reflexiva. Quero criar espaços regulares de diálogo, onde possamos discutir não apenas as teorias, mas também as nossas próprias práticas pedagógicas e como podemos torná-las mais inclusivas. Além disso, pretendo compartilhar materiais, como livros, artigos e documentários, que possam nos ajudar a entender melhor a complexidade das questões raciais e nos inspirar a buscar soluções conjuntas para os desafios que enfrentamos. Acredito que o aprendizado contínuo é a chave para transformar a realidade escolar e promover a equidade." (participante "g")

Neste discurso, a fala reflete um compromisso com a promoção do letramento racial na educação, buscando uma abordagem sistemática e transformadora entre professores e gestores escolares. Com base na ACD, a análise revela uma série de estratégias discursivas que apontam para o fortalecimento da conscientização crítica e da inclusão no ambiente escolar.

O discurso estrutura-se em torno de uma proposta de ação contínua, evidenciada pelo uso de verbos de intenção, como "promover", "criar" e "compartilhar". Esses verbos, ao mesmo

tempo que refletem uma postura de liderança e responsabilidade, indicam uma visão de transformação. Para Van Dijk (1998), essa macroestrutura organizadora revela um comprometimento ativo em criar mudanças que vão além do conhecimento teórico, alcançando as práticas cotidianas (p.97).

Ao propor a criação de “espaços regulares de diálogo”, o discurso enfatiza a importância da comunicação para o desenvolvimento de uma conscientização racial e pedagógica. Segundo Van Dijk (2006), esses espaços dialógicos servem para desafiar ideologias e crenças cristalizadas, permitindo que os envolvidos questionem e revisem suas práticas (p. 38). A proposta de diálogo reflete uma abordagem inclusiva e democrática, favorecendo uma educação que se adapta às necessidades e às perspectivas de todos os participantes. Ao mencionar que é essencial discutir “não apenas as teorias, mas também as nossas próprias práticas pedagógicas”, o discurso destaca a necessidade de uma formação crítica que vai além do conhecimento abstrato e alcança a prática concreta. Van Dijk (2006) enfatiza que essa combinação de teoria e prática ajuda a desnaturalizar e questionar a reprodução de ideologias racistas, promovendo uma educação que não apenas comprehende, mas também aplica mudanças baseadas na reflexão crítica. (p. 38-39)

A proposta de compartilhar “livros, artigos e documentários” sugere um compromisso com a educação continuada e com a ampliação dos recursos disponíveis para o letramento racial.

Para Van Dijk, essa inclusão de diferentes tipos de materiais é uma estratégia discursiva que reforça a construção de uma narrativa antirracista mais rica e plural. O autor argumenta que, para combater o racismo de forma eficaz, é necessário não apenas refutar as representações discriminatórias e excluidentes, mas também criar alternativas discursivas que promovam a inclusão e a igualdade, oferecendo uma narrativa mais rica e plural sobre as relações raciais (van Dijk, 2008, p. 127).

No contexto educacional, van Dijk (2008) sugere que essa abordagem antirracista requer a inclusão de diferentes tipos de materiais, que não apenas desafiem as representações estereotipadas, mas também forneçam aos educandos ferramentas críticas para compreender as dinâmicas de poder que sustentam o racismo. A proposta do autor vai além da simples implementação de conteúdos que abordam questões raciais de forma explícita. Ele destaca a importância de uma reformulação das práticas discursivas dentro das escolas, que envolvam uma revisão das narrativas históricas, sociais e culturais dominantes, permitindo a emergência de novas vozes e perspectivas (p. 131).

Ao valorizar essas fontes diversas, o discurso também legitima a importância da educação para a diversidade cultural e racial, desafiando o currículo tradicionalmente eurocêntrico.

O uso da primeira pessoa do plural em expressões como “nos ajudar a entender” e “nos inspirar a buscar soluções conjuntas” constrói uma identidade coletiva entre os envolvidos, promovendo um sentido de responsabilidade compartilhada. De acordo com a ACD, essa construção é essencial para fomentar um ambiente em que todos se sintam parte do processo de mudança, contribuindo para a construção de uma prática pedagógica mais inclusiva e consciente. Essa visão coletiva desafia o individualismo e aponta para uma transformação colaborativa.

A afirmação de que o “aprendizado contínuo é a chave para transformar a realidade escolar e promover a equidade” indica uma compreensão de que o processo educativo precisa ser sustentável e duradouro para gerar mudanças reais. A ênfase na “transformação” e na “equidade” revela uma intenção de romper com as práticas que reproduzem desigualdades, sugerindo que o letramento racial é essencial para uma educação que valorize a justiça social. A busca pela equidade é expressa como um objetivo concreto, o que ajuda a legitimar o compromisso com a inclusão e com a diversidade no espaço escolar.

Em resumo, essa análise de discurso, revela uma abordagem intencional e comprometida com a transformação do ambiente educacional através do letramento racial. A proposta de um aprendizado contínuo, o diálogo coletivo e a inclusão de materiais diversos constroem um discurso que desafia as práticas tradicionais, promovendo uma educação crítica, reflexiva e voltada para a equidade. O discurso oferece uma visão de liderança educacional que se compromete com o enfrentamento das questões raciais, criando uma base para um ambiente escolar mais inclusivo e responsável.

Ainda sobre o questionamento: "Como você pretende continuar promovendo o letramento racial entre professores e gestores?" o participante “A” complementa:

"Eu pretendo continuar incentivando o letramento racial no meu trabalho. O foco será criar espaços seguros para o diálogo e incentivar a desconstrução de preconceitos. No entanto, é importante reconhecer que, embora essas ações sejam fundamentais, as formações por si só podem não ser suficientes para transformar completamente a realidade escolar. A mudança exige um esforço coletivo, que inclui políticas institucionais consistentes, compromisso a longo prazo e um engajamento real de todos os envolvidos no processo educativo."(participante “a”)

O discurso apresentado revela um posicionamento que articula intenções positivas para a promoção do letramento racial, ao mesmo tempo em que reflete uma postura crítica diante dos desafios estruturais da educação. Segundo Van Dijk (2012, p. 73), estratégias discursivas

como a escolha de expressões que reforçam a coletividade, como “esforço coletivo” e “engajamento real”, são elementos que constroem uma narrativa voltada para a transformação social. Nesse sentido, o participante não apenas reconhece os limites das ações individuais, mas também aponta a necessidade de políticas e práticas institucionais para a consolidação de mudanças significativas.

No entanto, ao mencionar que “as formações por si só podem não ser suficientes”, o discurso sugere uma incerteza em relação à eficácia das intervenções educacionais presentes nos ciclos formativos da pesquisa. Essa postura está alinhada com as reflexões de Apple (1995, p. 158), que destaca como as estruturas hegemônicas da educação frequentemente limitam os impactos de ações transformadoras, devido à reprodução de ideologias dominantes no espaço escolar. Para Apple, a mudança exige não apenas formação de professores, mas uma reconfiguração dos valores que sustentam o currículo e as práticas pedagógicas.

Por outro lado, a escolha de expressões como “espaços seguros para o diálogo” e “desconstrução de preconceitos” reforça o papel ativo do educador como mediador cultural, conforme discutido por Hall (2003, p. 227). Hall argumenta que a educação pode ser um espaço de resistência e reconstrução identitária, mas que isso só se concretiza quando há um esforço genuíno em reconhecer e valorizar as experiências das comunidades historicamente marginalizadas.

Em suma, o discurso analisa criticamente o papel das formações e das iniciativas de letramento racial, indicando que, embora fundamentais, elas precisam ser acompanhadas por um compromisso sistêmico com a justiça social. Essa análise evidencia que a promoção do letramento racial não é apenas uma questão de práticas educativas, mas também de transformação estrutural, exigindo ações articuladas entre educadores, gestores e políticas institucionais. Hall (2003, p. 227) destaca que o reconhecimento da pluralidade cultural e o enfrentamento das narrativas hegemônicas são centrais para o desenvolvimento de uma educação transformadora. Para Hall, sem uma análise crítica das estruturas que perpetuam a desigualdade, iniciativas de letramento racial podem correr o risco de se tornarem superficiais e desvinculadas de mudanças estruturais mais amplas.

Essa análise também ecoa as reflexões de Hooks (2013, p. 57), que enfatiza a importância do “ensinar como ato de liberdade”. Segundo Hooks, a educação antirracista precisa ser um esforço coletivo, que vá além do nível técnico ou instrumental e toque na conscientização crítica, incentivando tanto educadores quanto estudantes a refletirem sobre seu papel na construção de uma sociedade mais equitativa.

Portanto, a promoção do letramento racial não é apenas uma questão de práticas educativas isoladas, mas exige uma transformação estrutural, envolvendo mudanças no currículo, na gestão escolar e na formulação de políticas públicas. Apenas por meio de ações articuladas e sustentadas é possível consolidar um espaço educativo verdadeiramente comprometido com a justiça social e a inclusão racial.

Na oportunidade, realizamos o seguinte questionamento, "Você percebe alguma mudança na dinâmica da sala de aula ou na interação entre os alunos desde que começou a incorporar o letramento racial?" o partícipe "B" expõe sua reflexão:

"Sim, percebo mudanças significativas na dinâmica da sala de aula. Desde que comecei a incorporar o letramento racial, os alunos estão muito mais abertos para discutir questões relacionadas à identidade, à diversidade e às experiências de vida uns dos outros. Sinto que eles agora se sentem mais confortáveis para expressar suas opiniões sobre temas raciais e para compartilhar suas próprias histórias e vivências. Além disso, notei que há mais empatia entre eles. As discussões se tornaram mais profundas e respeitosas, e isso contribuiu para um ambiente de sala mais colaborativo, onde todos parecem estar mais dispostos a aprender uns com os outros, respeitando suas diferentes origens." (partícipe "b")

Essa declaração reflete uma percepção positiva e transformadora do impacto do letramento racial na dinâmica de sala de aula, ressaltando mudanças significativas no comportamento dos alunos e no clima social da turma. Podemos observar como esse discurso utiliza diversas estratégias para transmitir a ideia de que o letramento racial não apenas facilita discussões sobre identidade e diversidade, mas também fortalece o respeito mútuo e a colaboração entre os alunos.

O discurso centraliza a ideia de transformação ao usar expressões como "mudanças significativas" e "mais abertos para discutir questões". Essa macroestrutura destaca o impacto positivo do letramento racial, construindo uma narrativa de progresso e evolução dentro do ambiente escolar. Vendo pelas lentes da ACD, essa estrutura discursiva busca legitimar a importância do letramento racial ao evidenciar suas contribuições para um ambiente de aprendizagem mais receptivo e inclusivo.

O discurso enfatiza a importância do diálogo ao afirmar que os alunos estão "mais abertos para discutir" e "expressar suas opiniões sobre temas raciais." O destaque dado ao diálogo e à expressão pessoal contribui para uma prática discursiva que promove a empatia e a compreensão mútua, criando um espaço onde as diferentes perspectivas são legitimadas e respeitadas. Essa valorização do diálogo é essencial para construir uma cultura de respeito e inclusão na escola.

O uso de palavras como “identidade”, “diversidade” e “diferentes origens” reflete uma conscientização das diferenças culturais e sociais entre os alunos. Para van Dijk (2008), essa representação das identidades individuais no discurso serve para desafiar estereótipos e preconceitos, promovendo uma visão mais complexa e rica das experiências de cada aluno. Esse aspecto discursivo ajuda a construir um ambiente onde a diversidade é vista como uma fonte de aprendizado e fortalecimento comunitário.

Ao afirmar que os alunos demonstram “mais empatia” e que as discussões se tornaram “mais profundas e respeitosas,” o discurso sugere que o letramento racial contribuiu para uma maior valorização das experiências e opiniões dos colegas. De acordo com a ACD, a construção de um discurso que enfatiza empatia e respeito é fundamental para desmantelar práticas e discursos discriminatórios, criando uma dinâmica social na sala de aula baseada em reconhecimento e aceitação.

A expressão “um ambiente de sala mais colaborativo” atribui ao letramento racial um papel fundamental na construção de uma cultura de aprendizado conjunto. Ao posicionar o letramento racial como um facilitador da colaboração, o discurso legitima sua aplicação nas escolas como um meio eficaz de promover a inclusão e o aprendizado coletivo, o que beneficia o desempenho e o bem-estar de todos os alunos.

Ao descrever o impacto do letramento racial sem destacar sua implementação como algo extraordinário, o discurso sugere que essas práticas se tornaram uma parte natural do cotidiano da sala de aula. Essa abordagem naturaliza o letramento racial como parte essencial da pedagogia, promovendo a ideia de que o debate sobre raça, identidade e diversidade deve ser uma prática educativa comum e rotineira. O discurso explora os benefícios do letramento racial de maneira que evidencia o impacto positivo na dinâmica da sala de aula, promovendo diálogo, empatia e colaboração. A análise mostra que o discurso busca validar o letramento racial como uma prática fundamental para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo e acolhedor, onde os alunos se sentem seguros para compartilhar suas histórias e crescer coletivamente.

Procuramos saber como se deu esse processo inicial de introdução do letramento racial no contexto de sala de aula através da questão: "Quais obstáculos você encontrou ao implementar práticas de letramento racial na escola? Como você acredita que esses obstáculos podem ser superados?" analisamos o discurso do participante "H":

"Um dos principais obstáculos que encontrei foi a resistência inicial de alguns colegas e até mesmo de alguns pais em compreender a importância do letramento racial. Havia uma percepção equivocada de que isso criaria divisões ou conflitos desnecessários. (participante "h")

Neste discurso, o locutor compartilha as dificuldades encontradas na implementação do letramento racial na escola, destacando a resistência de colegas e pais. Kleiman (2014), em suas reflexões sobre o letramento racial e a formação de educadores, aborda a dificuldade de implementação das diretrizes educacionais que promovem uma educação inclusiva e antirracista. Ela aponta que, embora existam políticas públicas para a implementação do ensino das relações étnico-raciais, a resistência cultural, a falta de preparação de professores e a ausência de uma formação continuada mais robusta para lidar com essas questões dificultam a efetivação da proposta pedagógica (Kleiman, 2014, p. 73).

Oliveira (2010) também discute a resistência que educadores enfrentam ao tentar implementar políticas de igualdade racial nas escolas. Ela observa que, em muitos casos, os professores possuem uma visão desconectada das necessidades específicas dos alunos negros e indígenas, o que gera um ambiente educacional que reproduz as desigualdades raciais. A autora destaca que a formação inicial dos professores não prepara adequadamente os docentes para lidar com a diversidade racial de maneira crítica e construtiva (Oliveira, 2010, p. 98).

Ainda sobre dificuldades de implementação, Carneiro (2015), afirma que a implementação do ensino das relações étnico-raciais nas escolas está atrelada à necessidade de um movimento social mais amplo. Para Carneiro, a educação escolar precisa ser transformadora e deve ser acompanhada de um contexto social que favoreça o reconhecimento e a valorização das culturas afro-brasileiras, indígenas e outras culturas marginalizadas. Ela alerta para o fato de que as escolas muitas vezes reproduzem preconceitos e estereótipos raciais devido à falta de uma prática pedagógica antirracista de fato (Carneiro, 2015, p. 87).

O cenário encontrado na escola lócus desta pesquisa, longe de ser uniforme, revela uma complexidade que envolve não só as questões estruturais e institucionais, mas também as resistências individuais e coletivas. As dificuldades relatadas por estudiosos como Kleiman, Carneiro e Oliveira mostram que, embora haja avanços no campo das políticas educacionais, a implementação de uma educação para as relações étnico-raciais continua a enfrentar obstáculos significativos. Apesar das dificuldades e desafios encontrados, nota-se entusiasmo a melhores condições no discurso do participante “H”:

No entanto, acredito que a superação desse obstáculo passa pela educação e pelo diálogo contínuo. Organizar formações e rodas de conversa com a comunidade escolar, onde todos possam expressar suas dúvidas e preocupações, é fundamental para desmistificar o letramento racial. Além disso, mostrar exemplos concretos de como essas práticas promovem um ambiente mais inclusivo e respeitoso pode ajudar a ganhar o apoio de todos." (participante "h")

O discurso oferece estratégias para superá-los, como a criação de espaços de diálogo e a exemplificação prática dos benefícios dessas práticas. A análise crítica, revela uma estrutura que busca desmistificar o letramento racial e legitimar sua importância na escola.

Ao reconhecer a “resistência inicial de alguns colegas e até mesmo de alguns pais”, o locutor usa a estratégia de concessão para apresentar objeções e dúvidas genuínas de forma respeitosa, o que pode contribuir para legitimar a importância de suas propostas. Essa prática discursiva de legitimação inicial pode ajudar a reduzir a resistência ao letramento racial, pois demonstra compreensão sobre as preocupações dos outros, criando um terreno comum para o diálogo.

A expressão “percepção equivocada de que isso criaria divisões ou conflitos” aponta para um estereótipo comum associado a temas raciais. Van Dijk (2008) argumenta que a desconstrução de estereótipos discursivos é essencial para o combate às ideias preconcebidas que sustentam ideologias de discriminação ou rejeição (p. 129). Ao refutar essa visão equivocada, o locutor busca mostrar que o letramento racial, ao contrário, pode ser um fator de união e compreensão mútua.

O discurso enfatiza que a “superação desse obstáculo passa pela educação e pelo diálogo contínuo,” sugerindo que a formação e a troca de ideias são fundamentais para desmistificar o letramento racial. Van Dijk(2008), aponta que a promoção do diálogo é uma estratégia discursiva eficaz para a transformação social, pois permite que as pessoas revejam suas ideias, promovendo o entendimento e reduzindo a resistência inicial. A recomendação de “organizar formações e rodas de conversa” posiciona o locutor como proativo e comprometido com a construção de um ambiente mais inclusivo. De acordo com a ACD, esse tipo de proposta discursiva demonstra uma abordagem prática e aberta à participação comunitária, o que pode encorajar outros membros da escola a se envolverem ativamente, criando uma base de apoio mais sólida e duradoura.

A afirmação de que exemplos práticos “promovem um ambiente mais inclusivo e respeitoso” é uma forma de naturalizar o letramento racial, apresentando-o como benéfico e necessário para a escola. O uso de exemplos concretos funciona para tornar o conceito mais acessível e menos teórico, facilitando a aceitação do letramento racial ao demonstrar seus resultados positivos. Ao enfatizar o “ganho de apoio de todos”, o discurso constroi uma identidade coletiva e compartilha a responsabilidade pela criação de um ambiente escolar inclusivo.

Van Dijk (2008), defende a ideia de que a construção dessa identidade coletiva no discurso pode ajudar a envolver a comunidade escolar como um todo, minimizando resistências

e promovendo a inclusão como um objetivo comum. Este discurso evidencia o letramento racial como um processo de conscientização e transformação gradual que exige empatia, diálogo e exemplos práticos para superar a resistência inicial. A abordagem utilizada promove um ambiente mais acolhedor e colaborativo, mostrando como a educação pode desmistificar percepções negativas, facilitar a aceitação de práticas antirracistas e construir uma cultura escolar de respeito e equidade.

Para encerrar o nosso ciclo reflexivo e na tentativa de despertar o sentimento de continuidade do processo por parte dos partícipes, propomos o questionamento final: "Qual é o impacto esperado a longo prazo da promoção do letramento racial na escola?" aspectos esperançosos são notados através da análise do discurso mobilizado pelo participante "F":

"O impacto esperado a longo prazo da promoção do letramento racial na escola é a criação de um ambiente mais inclusivo, onde todos os alunos, independentemente de sua origem racial, sintam-se valorizados e respeitados. Espero que isso promova uma convivência mais harmoniosa, onde as diferenças sejam reconhecidas e celebradas, e o racismo seja combatido de maneira ativa por todos, não apenas pelos educadores, mas também pelos alunos. O letramento racial também deve levar a uma maior conscientização sobre o racismo estrutural, preparando os alunos para serem cidadãos críticos, capazes de identificar e combater injustiças em suas comunidades e na sociedade como um todo." (participante "h")

Este discurso articula as expectativas a longo prazo da implementação do letramento racial na escola, com foco em criar um ambiente inclusivo e em preparar alunos para serem cidadãos críticos. A análise revela como o discurso usa estratégias para valorizar o letramento racial, promovendo-o como um elemento essencial para a convivência harmoniosa e o combate ao racismo estrutural. O uso de expressões como "impacto esperado a longo prazo" e "ambiente mais inclusivo" projeta uma visão de futuro otimista, onde o letramento racial promove inclusão e respeito. Esse tipo de macroestrutura visa legitimar a importância do letramento racial ao construir uma imagem positiva de seu impacto, criando uma narrativa de progresso e benefícios para toda a comunidade escolar.

Ao mencionar que "todos os alunos... sintam-se valorizados e respeitados," o discurso reforça a importância de uma inclusão que atenda a todos, independentemente da origem racial. Essa estratégia de inclusão universal fortalece o apelo ético do discurso, argumentando que a valorização da diversidade é um benefício coletivo. Isso posiciona o letramento racial como uma prática que não exclui, mas fortalece a coesão social na escola.

A expressão "diferenças seja reconhecidas e celebradas" sinaliza uma mudança cultural, onde a diversidade é motivo de celebração e não de discriminação. Na ACD, essa prática discursiva representa um desafio à normatividade que privilegia certos grupos, ao mesmo tempo

em que promove o respeito mútuo e a aceitação. Esse apelo também coloca a responsabilidade de combater o racismo como um esforço coletivo, envolvendo toda a comunidade escolar.

Ao mencionar o objetivo de “uma maior conscientização sobre o racismo estrutural,” o discurso utiliza um vocabulário técnico que sinaliza uma abordagem crítica e informada do letramento racial. A introdução de termos específicos e analíticos ajuda a legitimar o discurso, posicionando o letramento racial como uma prática educacional séria e fundamental para entender e combater as causas profundas das desigualdades raciais.

A intenção de “preparar os alunos para serem cidadãos críticos” e para “identificar e combater injustiças” coloca o letramento racial como uma ferramenta de empoderamento. Ao enfatizar o desenvolvimento da cidadania crítica, o discurso promove a ideia de que a educação tem um papel transformador, capacitando os alunos a se posicionarem contra as injustiças. Esse empoderamento reforça a importância de uma educação que ultrapasse o conteúdo acadêmico e promova a consciência social e ética.

A frase “não apenas pelos educadores, mas também pelos alunos” distribui a responsabilidade de combater o racismo para todos na escola, construindo um discurso de corresponsabilidade. Van Dijk (2008), explica que essa estratégia discursiva amplia a rede de agentes de transformação, mostrando que o letramento racial não é apenas um compromisso individual, mas uma prática coletiva que exige o envolvimento de toda a comunidade para ser efetiva.

O discurso promove o letramento racial como uma prática transformadora que visa preparar os alunos para serem cidadãos conscientes e críticos. A análise revela como o discurso legitima o letramento racial ao projetá-lo como uma ferramenta essencial para construir um ambiente escolar inclusivo, combater o racismo estrutural e celebrar a diversidade, posicionando o processo como uma responsabilidade e um compromisso coletivo.

Nos momentos finais do ciclo reflexivo, onde foram realizadas ações como Feedback e avaliação do formador por parte dos participes, o participante “G” lamentou a não continuidade das formações:

"As avaliações das formações foram extremamente positivas, tanto para mim quanto para os colegas. Os momentos de troca de experiências e as discussões aprofundadas sobre letramento racial e valorização da cultura quilombola foram muito enriquecedores. Pude perceber como esses espaços nos ajudaram a refletir criticamente sobre nossas práticas e a planejar estratégias mais alinhadas às necessidades de nossa comunidade escolar. porém, não posso deixar de lamentar o fim desses momentos de formação, onde a gente consegue expor nossas experiências e aprender tanta coisa pra melhorar nossa devolutiva no trabalho" (participante “g”)

O discurso reflete uma postura de valorização dos espaços formativos, reconhecendo-os como momentos fundamentais de troca e aprendizado coletivo. De acordo com Van Dijk

(2012, p. 73), a escolha lexical evidencia a relevância atribuída às formações por meio de termos como "enriquecedores" e "alinhadas às necessidades". Essas palavras reforçam a ideia de que tais encontros representam um espaço de resistência simbólica e prática ao racismo estrutural, sendo fundamentais para a desconstrução de práticas pedagógicas excluidentes.

Santomé (1998, p. 45) complementa essa análise ao apontar que a educação crítica deve ir além do conteúdo técnico, promovendo a reflexão sobre as condições estruturais que perpetuam as desigualdades. A menção à troca de experiências, portanto, sugere um ambiente pedagógico que potencializa a construção coletiva de saberes, característica essencial de uma pedagogia crítica que reconhece as diferentes identidades culturais e históricas.

Por outro lado, a lamentação expressa no discurso, ao afirmar “não posso deixar de lamentar o fim desses momentos de formação”, reflete a tensão entre os avanços pontuais das formações e a percepção de que tais esforços são insuficientes para gerar mudanças estruturais profundas. Essa preocupação ecoa as discussões de Munanga (2005, p. 26), que destaca a necessidade de ações permanentes e articuladas no enfrentamento ao racismo, tanto em âmbito educacional quanto em políticas públicas. Ressaltamos que a não continuidade dos ciclos formativos e da pesquisa colaborativa em si, dar-se em função do pouco tempo restante e prazo para a entrega da dissertação de mestrado.

Além disso, a referência a "expor nossas experiências e aprender tanta coisa" destaca o papel da formação como espaço de reconhecimento mútuo e legitimação de saberes locais, algo central no debate de Gomes (2005, p. 18) sobre educação das relações étnico-raciais. A falta de continuidade das formações, nesse contexto, pode ser interpretada como uma barreira à consolidação do letramento racial no ambiente escolar.

Em síntese, o discurso do partípice “G”, evidencia o potencial transformador das formações, mas também expõe a fragilidade da pesquisa do tipo colaborativa como uma ação pontual diante da necessidade de mudanças estruturais, do racismo enraizado e as particularidades da educação escolar quilombola. Para além do reconhecimento de sua importância, é necessário que essas iniciativas sejam institucionalizadas e articuladas com práticas de gestão educacional que promovam uma educação antirracista de forma contínua e comprometida com a justiça social.

O ciclo reflexivo realizado ao longo da pesquisa mostrou-se fundamental para atingir os objetivos propostos, promovendo uma análise das práticas pedagógicas relacionadas ao letramento racial e à valorização da cultura quilombola, assim como dos discursos mobilizados pelos partícipes da pesquisa. Este processo foi significativo em diversos aspectos. Primeiramente, fortaleceu a consciência crítica entre os partícipes, criando um espaço de

diálogo que incentivou os educadores a refletirem sobre suas práticas pedagógicas e à literatura atrelada ao letramento racial. A abordagem adotada possibilitou a desconstrução de preconceitos e a ampliação da compreensão sobre as dinâmicas do racismo estrutural e das relações étnico-raciais no ambiente escolar. Tal perspectiva dialoga diretamente com o conceito de educação emancipatória proposto por Paulo Freire, ao promover a conscientização dos educadores como agentes de transformação social. Dialoga também com a ideia de prática emancipatória defendida por Ibiapina na pesquisa colaborativa.

Além disso, o ciclo reflexivo consolidou o letramento racial como prática pedagógica. As atividades realizadas permitiram explorar estratégias práticas, como o uso de exemplos concretos, rodas de conversa e formações. Esses momentos evidenciaram o potencial transformador do letramento racial e demonstraram como sua aplicação pode ser ajustada às especificidades das comunidades quilombolas, atendendo às suas demandas locais. Contudo, o ciclo também permitiu identificar barreiras e desafios para a implementação contínua dessas práticas. Entre as dificuldades destacaram-se a resistência inicial de alguns membros da comunidade escolar e a descontinuidade das formações devido a restrições temporais. Essas limitações reforçam a necessidade de um comprometimento institucional mais sólido e de políticas públicas que assegurem a sustentabilidade dessas iniciativas.

Outro aspecto relevante do ciclo foi a valorização das experiências locais e dos saberes comunitários. As formações ressaltaram a importância de integrar essas experiências no processo de ensino-aprendizagem, promovendo um sentimento de pertencimento e legitimidade que contribuiu para a construção de uma educação mais inclusiva e culturalmente relevante. Nesse contexto, o ciclo reflexivo respondeu diretamente às questões de pesquisa, ao evidenciar que os ciclos formativo-reflexivo colaboraram com a reflexão sobre o desenvolvimento de perspectivas sustentáveis a respeito das relações étnico-raciais.

A análise do ciclo reflexivo demonstra que os momentos de formação e troca foram essenciais para o desenvolvimento de uma pedagogia mais alinhada às demandas das comunidades quilombolas. Entretanto, o encerramento das formações reflete uma lacuna que precisa ser preenchida por políticas institucionais e ações continuadas. Por fim, a valorização dos saberes locais deve ser mantida como elemento central para fortalecer a identidade cultural das comunidades quilombolas e promover um ambiente escolar mais inclusivo e equitativo.

No âmbito acadêmico, a investigação enriquece o debate sobre práticas pedagógicas que promovem o letramento racial, ampliando as discussões sobre educação antirracista e inclusão de perspectivas plurais no currículo escolar. Ao integrar literatura e ciclos formativo-reflexivos, a pesquisa oferece uma abordagem metodológica inovadora que pode servir de referência para

futuros estudos e práticas educacionais voltadas para o enfrentamento do racismo. Além disso, a pesquisa contribui para a consolidação da educação escolar quilombola como um campo de estudo que articula saberes tradicionais, resistência cultural e práticas emancipatórias.

No contexto social, a relevância da pesquisa está em sua capacidade de dialogar diretamente com as demandas das comunidades quilombolas, fortalecendo sua identidade cultural e promovendo a equidade educacional. Ao capacitar professores e gestores para uma atuação mais crítica e sensível às questões raciais, a pesquisa impacta diretamente o ambiente escolar, transformando-o em um espaço mais inclusivo e representativo. Assim, a pesquisa não apenas aponta caminhos para a superação de desigualdades históricas, mas também contribui para a formação de uma sociedade mais justa e plural.

Em síntese, o ciclo reflexivo não apenas cumpriu seus objetivos, mas também lançou as bases para uma educação antirracista comprometida com a transformação social. A continuidade desse trabalho é essencial para consolidar os avanços alcançados e enfrentar os desafios que ainda persistem, garantindo que as práticas pedagógicas promovam justiça social, inclusão e respeito à diversidade.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa sessão de considerações finais desta pesquisa colaborativa tem como objetivo sintetizar os resultados alcançados, refletir sobre os desafios enfrentados ao longo do processo e apresentar possíveis caminhos para a continuidade da prática do letramento racial nas escolas quilombolas. O estudo teve como foco principal a utilização da literatura como ferramenta pedagógica para promover o letramento racial entre professores e gestores de uma escola quilombola, buscando não apenas a conscientização sobre questões raciais, mas também a transformação das práticas educacionais para a promoção de uma educação mais inclusiva e antirracista.

As reflexões durante o processo da escrita dessa dissertação contribuíram significativamente na minha formação, não apenas acadêmica e profissional, mas como pessoa, como homem, negro e quilombola que diariamente vivência na pele a necessidade e a importância de discutir sobre raça em todos os espaços. Trazer aqui as “considerações finais” é para mim, dizer que é só o começo do muito que ainda tenho a aprender.

A pesquisa centrou-se no potencial da literatura como ferramenta pedagógica para promover o letramento racial e ampliar a consciência crítica sobre as relações raciais no ambiente escolar. Por meio de ciclos formativos-reflexivos, buscou-se capacitar professores e gestores para reconhecer e combater práticas que reforçam desigualdades raciais, valorizando

as narrativas e a cultura das comunidades quilombolas. Os resultados apontam que a literatura, ao estimular diálogos críticos e reflexões sobre identidade e pertencimento, contribui para uma educação mais equitativa e antirracista. Assim, a pesquisa reafirma a relevância do letramento racial como estratégia para fortalecer a educação escolar quilombola e sugere que ações semelhantes sejam ampliadas para outros contextos educacionais.

Ao iniciar essa pesquisa, tive como fio condutor duas perguntas de pesquisa. Para cotejar os resultados e os objetivos, retomo cada uma delas, na tentativa de sumarizar os aspectos observados.

Como primeira pergunta de pesquisa, tivemos: “Como são mobilizados os discursos dos partícipes sobre as relações étnico-raciais a partir da realização de ciclos formativos-reflexivos?”

Para responder à pergunta, foi adotada uma abordagem qualitativa, fundamentada em princípios críticos e participativos. Primeiramente, definiu-se o conceito de ciclos formativos-reflexivos, compreendendo-os como encontros pedagógicos estruturados para fomentar reflexões sobre as relações étnico-raciais. Esses encontros foram planejados com base em práticas dialógicas e emancipatórias, alinhando-se à perspectiva da pesquisa colaborativa de Ibiapina (2008).

Os ciclos formativos foram realizados em formato de oficinas e rodas de conversa, com metodologias participativas que privilegiaram a troca de experiências entre os sujeitos envolvidos. As sessões foram gravadas, e também foram produzidos registros em diários de campo. Essa estratégia visou captar tanto os discursos mobilizados ao longo do processo quanto às possíveis transformações nas percepções dos partícipes.

A análise dos dados seguiu os pressupostos da ACD, Van Dijk, (2008 p. 56), buscando identificar padrões, contradições e mudanças discursivas. Foram considerados os elementos linguísticos e sociais presentes nos relatos, com especial atenção à construção de narrativas sobre raça, poder e identidade. Além disso, reconheceu-se a interseccionalidade dos marcadores sociais de gênero, classe e territorialidade, uma vez que esses aspectos influenciam profundamente a maneira como os indivíduos expericiam e articulam as relações étnico-raciais.

A contextualização sociocultural dos partícipes foi essencial para compreender a complexidade das experiências relatadas. No caso de comunidades quilombolas, os discursos foram analisados em diálogo com a historicidade da comunidade onde o lócus da pesquisa se localiza e as dinâmicas locais de resistência e luta por direitos. Nesse sentido, a pesquisa também se inspirou na pedagogia antirracista, conforme discutida por Gomes (2012, p. 75),

buscando promover conscientização e fortalecimento identitário durante os ciclos formativos-reflexivos. n

Nesse sentido, os resultados evidenciaram a mobilização de estratégias discursivas que, por um lado, reforçaram a conscientização crítica dos partícipes sobre as estruturas de poder racializadas e, por outro, apontaram tensões e desafios no enfrentamento dessas relações.

Como segundo questionamento de pesquisa, tivemos: “Os ciclos formativo-reflexivos colaboraram com a reflexão sobre o desenvolvimento de perspectivas sustentáveis a respeito das relações étnico-raciais?” Para responder essa pergunta, a categoria de “sustentabilidade” foi interpretada não apenas em termos ambientais, mas também sociais e culturais, enfatizando a necessidade de práticas que promovam justiça e equidade de forma duradoura. Nesse sentido, a pesquisa dialogou com as ideias de Leff (2006, p. 102), que defende uma sustentabilidade fundamentada no reconhecimento das diversidades culturais e na valorização dos saberes locais.

Os resultados indicaram que os ciclos formativo-reflexivos contribuíram significativamente para o desenvolvimento de perspectivas mais críticas e sustentáveis sobre as relações étnico-raciais. Observou-se que os partícipes passaram a reconhecer as implicações estruturais do racismo em suas realidades e a valorizar práticas cotidianas que fortalecem a igualdade e o respeito às diferenças. Em especial, na sua comunidade quilombola, os ciclos potencializaram reflexões sobre a preservação da memória histórica e a importância de práticas culturais para a construção de uma sociedade mais inclusiva.

Dessa forma, conclui-se que os ciclos formativo-reflexivos funcionaram como espaços de conscientização e de engajamento para a construção de perspectivas sustentáveis que valorizam a justiça social e o respeito às identidades étnico-raciais.

Ao refletir sobre os momentos formativos e os discursos dos partícipes, relembro sobre a justificativa dessa pesquisa, mencionada no início desse trabalho e que me motivou a pesquisar sobre o tema, na minha comunidade, principalmente as minhas lembranças de infância e as dificuldades mencionadas pelos professores que recebem oficinas da Seduc-MA, sobre a falta de formação contextualizada a realidade local para discutirem sobre raça. De fato, a formação é o alicerce para dar suporte. Assim, trago as contribuições de Silva e Dias (2015), que argumentam sobre o comprometimento social da educação para as relações étnico-raciais:

Portanto, a formação para o trabalho com uma nova educação para as relações étnico-raciais, não pode ser de responsabilidade somente dos/as professores/ras, afinal, a eles/as tem sido negado um processo de formação inicial e continuada contextualizada a sua realidade, para que desenvolvam práticas comprometidas com a igualdade das relações étnico-raciais. As

Secretarias Municipais e estaduais de Educação devem responsabilizar-se por equacionar tal disparidade na formação, para que estes/as profissionais estejam preparados/as para desenvolver práticas que possibilitem a todas aos estudantes o seu pleno desenvolvimento e possam atuar de forma adequada em torno da temática, ou seja, cabe aos entes federados cumprir seu papel de gestor de políticas públicas e garantir a efetiva formação dos profissionais para que estes possam realizar a tarefa prevista na legislação educacional de promover uma educação que rompa com o racismo e que trabalhe de forma positiva a história e cultura afro-brasileira desde a educação infantil. (Silva; Dias, 2015, p. 4).

Os resultados indicam que a literatura, quando utilizada de forma crítica e contextualizada, desempenha um papel fundamental na formação de educadores comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A análise dos momentos de formação revelaram que os educadores, ao se depararem com obras literárias que tratam da realidade quilombola e das relações raciais, passaram a questionar e revisar suas próprias abordagens didáticas, adotando uma postura mais sensível e inclusiva. As leituras, portanto, não se restringiram a momentos de entretenimento, mas se configuraram como experiências formativas, capazes de promover uma reflexão profunda sobre o racismo estrutural, as desigualdades e as práticas discriminatórias presentes no cotidiano escolar.

Através das rodas de leitura e discussões, foi possível perceber que a literatura também se constituiu como um espaço de legitimação dos saberes e culturas quilombolas, frequentemente marginalizados no currículo escolar tradicional. A inclusão de obras literárias que abordam a história, as tradições e os desafios enfrentados pelas comunidades quilombolas contribuiu para o fortalecimento da identidade cultural dos professores e gestores, além de promover o reconhecimento da importância da cultura local no processo de ensino-aprendizagem. Essa valorização dos saberes locais, conforme argumenta Gomes (2005), é essencial para a construção de uma educação que respeite a diversidade e que esteja em sintonia com as realidades e necessidades específicas das comunidades quilombolas.

No entanto, apesar dos avanços identificados, a pesquisa também apontou desafios significativos, como a resistência inicial de alguns professores e gestores, o que evidenciou a necessidade de uma abordagem mais sistemática e institucionalizada do letramento racial. A formação continuada, embora extremamente relevante, mostrou-se insuficiente para gerar uma mudança estrutural no sistema educacional sem o respaldo de políticas públicas e ações mais amplas que promovam a educação antirracista de maneira permanente. Munanga (2005) já apontava que a luta contra o racismo não se dá apenas na sala de aula, mas deve ser um

compromisso de toda a sociedade, incluindo políticas educacionais que integrem práticas antirracistas em todos os níveis de ensino.

Nesse sentido, é fundamental que as Secretarias de Educação promovam cursos de capacitação, de formação contínua, oficinas, livros que apresentem o negro de forma positivada, para que existam momentos de estudo e de reflexão entre as/os professoras/propiciando diálogos sobre o cotidiano escolar e sobre práticas escolares que possibilitem o LR.

Com relação aos limites desta pesquisa, foi preciso ser seletivo com relação aos dados, pois, nos espaços formativos, são muitas as possibilidades de temas e assuntos que surgem a todo o momento. Nesse sentido, posso refletir que ainda há muito que se discutir a respeito do LR, e que essa pesquisa é apenas um recorte de tantas possibilidades de discussões que podem ser (re)pensadas.

A não continuidade das formações, apontada por alguns participantes, também reflete a fragilidade da pesquisa colaborativa em contextos temporais limitados, o que leva à necessidade de uma articulação entre ações formativas e políticas educacionais mais amplas. Santomé (1998) reforça que a educação crítica e a transformação social requerem um compromisso institucional contínuo, sendo essencial que as práticas de letramento racial sejam incorporadas ao currículo de maneira duradoura e sistemática.

Em conclusão, esta pesquisa colaborativa demonstrou que a literatura, quando utilizada de forma crítica e contextualizada, é uma poderosa ferramenta para a sensibilização e a promoção de letramento racial, especialmente em escolas quilombolas, que enfrentam desafios históricos relacionados à marginalização e à invisibilidade cultural. No entanto, para que os avanços alcançados sejam efetivos e sustentáveis, é necessário que o letramento racial seja integrado como um processo contínuo e que seja respaldado por políticas educacionais que garantam a formação contínua dos educadores e gestores. A continuidade das ações formativas e a institucionalização das práticas antirracistas são fundamentais para que a educação quilombola possa se consolidar como um espaço de resistência, empoderamento e promoção da justiça social.

Assim, finalizo essa pesquisa defendendo que a literatura possibilita a promoção do LR. Como mencionei anteriormente, a Lei 10.639/2003 foi um avanço no âmbito educacional sobre as questões raciais, no entanto, é preciso continuar avançando. É necessária uma formação permanente dos professores. Não basta apenas uma data específica destinada à conscientização das raças, é preciso dialogar sobre isso no decorrer do ano letivo, por meio da literatura, da exposição de cartazes, e peças teatrais (como foi feito em um dos ciclos formativos desta

pesquisa), entre tantas outras possibilidades que podem ser criadas a partir do uso de livros de literatura.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O Perigo de uma História Única**. Palestra TED, 2009. Disponível em:
<https://www.ted.com/talks/chimamanda Ngozi Adichie the danger of a single story>. Acesso em: 18/09/2024.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Introdução, Quilombos:** terra e problema. In: Projeto vida de negro. Jamary dos pretos: terra de mocambeiros. São Luís:SMDDH/CCN-PVN, 1998.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. 1. ed. São Paulo: Editora Beço, 2019.

ANDRUETTO, Maria Teresa. **Elogio da dificuldade:** formar um leitor de literatura. A leitura, outra revelação. São Paulo: Sesc-SP, 2017.

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Tradução de Marília de Fátima P. P. Borges. 3^a ed. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1982.

ARAÚJO, R. M. L. A reforma do ensino médio do governo Temer, a educação básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. **Holos**, 8, 219–232, 2018. Disponível em:
<https://doi.org/10.15628/holos.2018.7065>

ARRUTI, José Maurício. **Conceitos, Normas e Números:** uma introdução à educação escolar quilombola. Revista Contemporânea de Educação, vol. 12, n. 23, jan/abr de 2017.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com grupo focal**. Tradução de Luciana Miranda. Petrópolis: Vozes, 2002.

BASTOS, Isabel Araújo de; CARVALHO, Alexandre de. **Curriculum, racismo e o ensino de Língua Portuguesa:** as relações étnico-raciais na educação e na sociedade. Educação eamp; Sociedade [en linea]. 2017, 38(138), 133-151[fecha de Consulta 17 de Enero de 2024]. ISSN: 0101-7330. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87350459009>. Acesso em 21/10/2023.

BATISTA, Maria de Fátima. **O livro didático e a prática docente:** um estudo sobre o uso do manual nas escolas. São Paulo: Cortez, 1999. p. 551.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Branquitude no Brasil**. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Psicologia social do racismo:** estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 155-172.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022. 152 p

BRASIL. **Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a lei número 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-

Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a lei número 9394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei número 10.639, 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] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 out. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 01, 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. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf> Acesso em 09.dez.2023

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEB, 2000. BRASIL. PCN + Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEB, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação e Relações Raciais:** apostila do curso de formação de professores. Brasília: MEC/SECAD, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.** Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 nov. 2012, Seção 1, p. 23.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 16, de 28 de outubro de 2012.** Estabelece orientações conceituais para a construção das diretrizes educacionais para as comunidades remanescentes de quilombo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 out. 2012.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a organização e a reforma do ensino médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Seção 1, p.

CAETANO, A. **O dialogismo e a polifonia da lei 10.639/03.** Rios Eletrônica - Revista Científica da FASETE, v. 7, n. 7, p. 70-82, 2013.

CANDAU, V. (Org). **Educação intercultural e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: 7. ed. Mercado das Letras, 2003

CANDIDO, A. **Vários Escritos.** 5^a ed. reorg. pelo autor. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

CARNEIRO, Sueli. **Epistemicídio:** A razão negra. São Paulo: Selo Negro, 2005

CARNEIRO, Sueli. **Racismo no Brasil:** O desafio da educação e da transformação social. Editora Ática, 2015.

CAVALLEIRO, Eliane. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC/SECAD). **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico Raciais**. Brasília: SECAD, 2010. p. 11-26. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dm/documents/orientacoes_etnicoraciais.pdf. Acesso em: 9 out. 2023.

CAVALLERO, Eliane. **Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor**. In. Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001, p. 141-160.

CELANI, M. A. A. **Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada**. Linguagem eamp; Ensino, vol.8, n° 1, 2005, p. 101-122.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **As Licenciaturas em História e a Lei 10.639/03** - percursos de formação para o trato com a diferença? Educação em Revista. [online]. Belo Horizonte, v. 34, e192224. jul, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/hvnLnRX7NpxPqJ9YqrBBQHG/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 25.nov. 2023.

COSTA, L., e amp; Coelho, W. de N. B. Estado do conhecimento sobre a educação quilombola no Brasil: **O que dizem as produções acadêmicas no período de 2003 a 2020**. Revista De Ciências Humanas, 2(21), 2021. Recuperado de <https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/12873>

CUSTÓDIO, C. L. **Gêneros do discurso e ensino de Língua Portuguesa: a leitura da proposta curricular do Estado de São Paulo por uma professora de Língua Portuguesa**. 2010. 98f. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.

DUARTE, Eduardo de Assis. **Por um conceito de literatura afro-brasileira**. In: Literatura e afrodescendência no Brasil: Antologia crítica, vol 4: história, teoria, polêmica. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2011.

DUARTE. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, DF, 2004.

FERREIRA, Ana Célia da Silva. **Letramento racial crítico: uma proposta para a prática pedagógica em sala de aula**. Salvador: EDUFBA, 2014.

FERREIRA, Ana Célia da Silva. **Educação antirracista: reflexões e práticas pedagógicas**. Salvador: EDUFBA, 2015.

FERREIRA, A. de J. **Identidades sociais, letramento visual e letramento crítico: imagens na mídia acerca de raça/etnia**. Trabalho em Linguística Aplicada, v.51. 2012. Disponível em: Acesso em: 22/09/2024.

GOMES, N. L.; SILVA, P. B. G. (Org.) **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 73-82. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Tradução de Marcos P. S. Alves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

FONSECA, Marcus Vinícius. **As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil.** In: CAMPOS, Maria Machado Malta et al. (Org.). *Negro e educação: presença do negro no sistema educacional brasileiro*. São Paulo: Ação Educativa/ANPED, 2001. p. 11-36.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. Portaria nº 229, de 31 de dezembro de 2012. Certifica a Comunidade Gurutil como remanescente de quilombo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 31 dez. 2012. Seção 1.

GATTI, B. A. **Grupo focal:** uma metodologia qualitativa de pesquisa. In: GATTI, Bernadete Angelina (Org.). *Pesquisa qualitativa: reflexões e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 145-162.

GANDIN, Danilo; PEREIRA, Rosângela; HIPÓLITO, José. **Construindo o projeto político-pedagógico da escola.** Petrópolis: Vozes, 2002.

GATINHO, A. A. **As dificuldades da implementação da educação das relações étnico-raciais no Município de Rio Branco- AC.** XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GIROUX, A. Henry. **Teoria crítica e resistência em educação:** para além das teorias da reprodução. Petrópolis: Vozes, 1986.

GOMES, N. L. **Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação.** In: MUNANGA, Kabengele. Superando o racismo na escola. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 143-154. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em: 9 out. 2023.

GOMES, N. L. **Relações raciais e educação no Brasil:** O movimento negro e a luta por uma educação antirracista. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

GOMES, N. L. **Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03.** A cor da cultura, 2004. GOMES, N. L. Diversidade e currículo. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.;

NASCIMENTO, A. R. (Org.). **Indagações sobre o currículo.** Brasília: Ministério da Educação, 2007. p. 17-41.

GONÇALVES, P. B. **A educação das relações raciais e a formação de professores.** São Paulo: Cortez, 2009.

GONÇALVES, L. A. O. **Pensar a educação, pensar o racismo no Brasil.** Mazza Edições, 2006.

GUIMARÃES, A. S. A. **Classes, raças e democracia.** São Paulo: Editora 34, 2002.

HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade.** Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro - 10 ed. Rio de Janeiro: DPeamp;A, 2011, p. 07 - 99.

HORIKAWA, A. Y. **Pesquisa Colaborativa:** uma construção compartilhada de instrumentos. Revista Intercâmbio, São Paulo, v. 18, p. 22-42, 2008.

IBIAPINA, I. M. L. **Pesquisa Colaborativa:** investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora. 2008. v. 1

IBIAPINA, I.M.L.de M.; BANDEIRA, H.M.M.; ARAÚJO, F.A.M. (Org.). **Pesquisa colaborativa:** multirreferenciais e práticas convergentes. Teresina/Piauí: EDUFPI, 2016.

IDEB. Escolas. Disponível em: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica> Acesso em: 14.out.2023.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2022:** resumo técnico. Brasília: INEP, 2022. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 28/06/2023

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2023:** resultados preliminares. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: www.ibge.gov.br . Acesso em: 25/06/2023. «MIRINZAL (Maranhão - MA): Histórico» (PDF). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Consultado em 22 de outubro de 2023.

JONES, J. M. **Racismo e preconceito.** Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo: Edgard Blücher, Editora da Universidade de São Paulo, 1973. (Tópicos de Psicologia Social, 8).

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado de Letras, 2006.

KLEIMAN, A. **O letramento racial e a formação de educadores:** desafios e perspectivas. Editora Cortez, 2014.

LADSON-BILLINGS, Gloria. **The Dreamkeepers:** Successful Teachers of African American Children. 2^a ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2011.

MAST, Maranhão. **Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 189, de 22 de julho de 2020 – CEE/MA.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Estaduais para a Qualidade da Educação Escolar Quilombola no Sistema Estadual de Ensino do Maranhão. Diário Oficial do Estado do Maranhão, São Luís, MA, 23 jul. 2020. Seção 1.

MELO, J. C. P. **Educação para as relações étnico-raciais:** desafios e possibilidades. Florianópolis: UFSC, 2015.

MILLS, C. W. **The Racial Contract.** Ithaca: Cornell University Press, 1997.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Discursos de identidade:** discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola.** 2. ed. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em: 9 set. 2023.

MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola.** Brasília: MEC/Secad, 2004.

MUNANGA, Kabengele. **A formação da identidade étnico-racial de jovens e adultos afro-brasileiros.** São Paulo: Editora 34, 2004.

MUNIZ, K. **Sobre Política Linguística ou Política na Linguística:** Identificação Estratégica e Negritude. In: FREITAS A. de C. (Org). Linguagem e exclusão. Uberlândia: EDUFU, 2010. P.99-121

MOURA, Carlos Henrique Alves. **A sociologia no ensino médio:** editais do PNLD 2018 e 2021. 2022. 116 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

OLIVEIRA, Renata; TEIXEIRA, João; SILVA, Maria. **A literatura no PNLD:** leitura, cidadania e crítica social. Revista Brasileira de Educação, v. 26, n. 3, p. 45-62, 2021.

OLIVEIRA, Maria Ligia. **Formação de professores e as relações étnico-raciais:** desafios e perspectivas. Editora Autêntica, 2010.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio:** no movimento dos sentidos. 4. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997. PNUD Brasil. Relatório de Desenvolvimento humano: racismo, pobreza e violência. São Paulo: Prima Pagina, 2005.

ROCHA, Rosa M. C.; TRINDADE, Azoilda L. Ensino Fundamental. In: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC/SECAD). **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico Raciais.** Brasília: SECAD, 2010. p. 51-76. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf. Acesso em: 9 out. 2023.

RODRIGUES, R. de S., e amp; da ROCHA, G. O. R. (2023). **O currículo da educação escolar quilombola.** Revista De Gestão E Secretariado, 14(8), 13045–13060. <https://doi.org/10.7769/gesec.v14i8.2592>

ROMÃO, J. **Por uma educação que promova a autoestima da criança negra.** Brasília: Ministério da Justiça, 2001.

SANTOS, L. W. **O ensino de língua portuguesa:** PCN e livros didáticos em questão. Diadorim, v. 6, p. 55-68, 2009.

SARAIVA, H. M. **Os interesses políticos existentes na disciplina de Língua Portuguesa nos PCN para o Ensino Médio:** limites e contradições. 2012. 51f. Monografia (graduação) – Faculdade de Letras. Universidade Estadual da Paraíba, Catolé do Rocha.

SACRISTÁN, J. G. **Âmbitos do plano.** In: SACRISTÁN, J.G. GÓMEZ, A.L.P. Compreender e transformar o ensino. São Paulo: Artmed, 1998.

SANTOMÉ, J. (1998). **O Currículo Integrado:** Contextos e Experiências. Porto Alegre: Artmed Editora.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o Autoritarismo Brasileiro**. Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SILVA, A. C. da. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. Salvador: EDUFBA, 2001.

SILVA, Giovani José da; SOUZA, José Luiz de. Educar para Diversidade Étnico-Racial e Cultural: **Desafios da Educação Inclusiva no Brasil**. Inter-Ação: Rev. Fac. Educ, UFG, v.33,n.1, p.169-192, jan./jun. 2008.

SILVA, Nilma Lino. **Racismo e desigualdades no Brasil: práticas educacionais e culturais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista da; RÉGIS, Kátia; MIRANDA, Shirley Aparecida de. (Org.). **Educação das Relações Étnico-Raciais: o estado da arte**. Curitiba: NEAB- UFPR e ABPN, 2018. Disponível em: <http://abre.ai/aKl9>. Acesso em: 20.maio.2023.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. **Racismo em Livros Didáticos - Estudo Sobre Negros e Brancos em Livros de Língua Portuguesa**. Curitiba: Autêntica, 2018

SILVA, T. T da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, Ana Célia Da. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. Salvador: EDUFBA, 2001, p 16.

SILVÉRIO, V. R. (2023). Ensino Médio e relações étnico-raciais. D3E. Recuperado de https://d3e.com.br/wp-content/uploads/nota-tecnica_2308_ensino-medio-etnico-raciais.pdf.

SOARES, Edimara Gonçalves. **Educação escolar quilombola: reafirmação de uma política afirmativa**. XI ANPED SUL. Reunião Científica Regional da Anped. **Educação, movimentos sociais e políticas governamentais**. 2016.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

SOUZA, N. S. 2021. **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Zahar. 171p.

TOZONI-REIS, M. F. de C. **Metodologia da pesquisa**. 2 ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A,2009.

VAN DIJK, T. A. **Discourse and Racism**. In: GUDYKUNST, W. B.; KIM, Y. Y. (Eds.). **Communicating with Strangers: An Approach to Intercultural Communication**. New York: McGraw-Hill, 1987. p. 32-35.

VAN DIJK, T. A. **Racism and the Press**. London: Routledge, 1991.

VAN DIJK, T. A. **Elite Discourse and Racism**. London: SAGE Publications, 1993.

VAN DIJK, T. A. **Analyzing Racism Through Discourse Analysis**. In: RATTANSI, A.; WESTWOOD, S. (Eds.). **Racism, Modernity and Identity: On the Western Front**. Cambridge: Polity Press, 1992. p. 88-91.

VIEIRA, B. D. M. **Letramento racial**. Revista Espaço Acadêmico, 21, 53-64. Recuperado de <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/6036>, 2022.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

WENETZ, Leila. **O grupo focal como estratégia de pesquisa qualitativa: contribuições para o estudo das práticas pedagógicas**. São Paulo: Summus, 2012.

XAVIER, Farliany Ribeiro; TOLEDO, Stefani Moreira Aquino; CARDOSO, Zilmar Santos. **Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD): Caminhos percorridos**. Fortaleza: Educação em debate, 2020.

YOUNG, Michael. **Para que servem as escolas?** Educação e Sociedade, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: SciELO

Apêndices

Apêndice I - Roteiro do Grupo Focal Realizado - Ciclo Diagnóstico

ROTEIRO DO GRUPO FOCAL – ciclo diagnostico.

- Apresentação do moderador;
- Apresentação dos participantes suas funções;
- Entrega de crachás (cada participante deverá por seu nome);
- Apresentação dos objetivos da investigação;
- Leitura e assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE);
- Apresentação da proposta do grupo focal (duração aproximada dos encontros e futuras datas);
- Provocar a ideia de um debate com envolvimento de todos;
- Sensibilização, debate sobre literatura na perspectiva das relações étnico raciais;
- Trabalhos, projetos ou atividades que os professores desenvolvem na escola com temática quilombola. Relatar experiência; **(Percepção e experiências dos professores sobre esses trabalhos)**
- É considerado a literatura africana em algum momento nessas atividades? Porque?
- Apresentação da cartilha do PNLD-Companhia das letras
- Participação da escola na escolha de livros do PNLD, quem escolheu, como escolheu, porque escolheu...?

- Algum livro que os alunos fazem uso, ou os professores trabalhem com os alunos...?
 - Qual leitura os professores fazem sobre o livro didático...?
 - Circulam ações realizadas por alguma entidade que trate de literatura na escola?
 - Os professores já receberam algum curso ou capacitação sobre literatura na perspectiva das relações étnico raciais.
-

Apêndice II - Roteiro do Grupo Focal Realizado - Primeiro Ciclo Formativo



ROTEIRO

1. Acolhimento e Contextualização (08:00 Manhã)

- **Objetivo:** Introduzir os participes ao tema do encontro e promover a integração do grupo.
- **Atividades:**
 1. **Dinâmica de apresentação:** Cada participante compartilha uma palavra que simbolize a importância da educação escolar quilombola em sua visão.
 2. **Exposição breve:** Apresentação da autora Maria Firmina dos Reis, contextualizando sua relevância como a primeira romancista negra do Brasil e seu papel pioneiro na literatura afro-brasileira.
 3. Distribuição de Crachás para os participes.

2. Leitura e Discussão Guiada (09:00 Manhã)

- **Objetivo:** Analisar trechos de *Úrsula* sob a perspectiva da educação escolar quilombola e da resistência cultural.
- **Atividades:**
 1. **Leitura em grupo:** Escolha de trechos-chave do livro (*exemplo:* as descrições sobre a escravidão, os diálogos que evidenciam a humanidade dos escravizados, a relação com a natureza).
 2. **Discussão guiada:** Reflexão sobre os temas apresentados nos trechos, com perguntas norteadoras:
 - Quais aspectos de resistência e identidade estão presentes na obra?
 - Como *Úrsula* pode dialogar com as vivências e histórias da comunidade quilombola em que você mora?

3. Oficina Pedagógica: Planejamento de Ações Educativas (10:00 Manhã)

- **Objetivo:** Construir estratégias pedagógicas que utilizem *Úrsula* como ferramenta para fortalecer a identidade quilombola e combater o racismo.
- **Atividades:**
 1. **Divisão em grupos:**
 - Grupo 1: Elaboração de um projeto interdisciplinar envolvendo literatura, história e cultura quilombola.

- Grupo 2: Criação de atividades práticas para alunos, como rodas de leitura, dramatizações e debates.
2. **Apresentação das propostas:** Cada grupo compartilha as ideias e recebe contribuições dos demais participantes.

PAUSA PARA ALMOÇO 12:00 Às 14:00

4. Painel Reflexivo: Educação Quilombola e Literatura como Ferramenta de Transformação (14:00 tarde)

- **Objetivo:** Refletir sobre os desafios e as possibilidades de implementação do conteúdo trabalhado no ciclo formativo.
- **Atividades:**
 1. **Palestra curta:** O pesquisador compartilhando experiências sobre a importância da educação contextualizada.
 2. **Roda de conversa:** Discussão aberta sobre como integrar o livro *Úrsula* e outras obras afro-brasileiras no cotidiano escolar.

5. Encerramento e Avaliação (16:00 tarde)

- **Objetivo:** Concluir o ciclo formativo com reflexões finais e levantamento de sugestões para o próximo ciclo formativo.
- **Atividades:**
 1. **Dinâmica final:** Cada participante escreve uma palavra ou frase em um papel sobre o que aprendeu ou o que levará do encontro.
 2. **Avaliação coletiva:** Espaço para comentários sobre o conteúdo e a metodologia aplicada.

Recursos Necessários

- Cópias impressas e digitais de trechos selecionados de *Úrsula*.
- Projetor para apresentação de slides e vídeos.
- Materiais de apoio: flip charts, canetas, papéis coloridos.
- Espaço para rodas de conversa e dinâmicas de grupo (biblioteca escolar).

Apêndice III - Roteiro do Grupo Focal Realizado - Segundo Ciclo Formativo



Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento
Científico e Tecnológico do Maranhão

Ciclo Formativo: Literatura Africana e Educação Quilombola

Tema: Identidade, Resistência e Transformação com base em *Hibisco Roxo*, de Chimamanda Ngozi Adichie

Duração: 8 horas

Público-alvo: Professores(as) e gestores(as) da escola quilombola Benedito Fontes.

Objetivo Geral

Promover reflexões sobre identidade, liberdade e diversidade cultural, articulando a literatura africana com as práticas pedagógicas de valorização das culturas quilombolas.

Roteiro

1. Acolhimento e Contextualização (08:00 Manhã)

- **Objetivo:** Apresentar aos participes, o tema do ciclo formativo.
- **Atividades:**

1. **Dinâmica de boas-vindas:** Cada participante compartilha uma expectativa para o encontro.

2. Apresentação breve:

- Contexto da obra *Hibisco Roxo*: ambientação na Nigéria pós-colonial, questões de opressão, liberdade e construção identitária.
- Relação entre a literatura africana e a educação escolar quilombola: reflexões sobre ancestralidade e resistência.

2. Leitura e Reflexão Coletiva (09:00 Manhã)

- **Objetivo:** Explorar temas da obra relacionados à educação e à realidade da comunidade quilombola local.
- **Atividades:**

1. Leitura compartilhada: Escolher trechos do livro que abordem:

- O ambiente familiar e a opressão (representado pela figura do pai autoritário, personagem de *Hibisco Roxo*).
- Resistência e transformação, exemplificados pela tia Ifeoma e seu espaço de liberdade. (personagens de *Hibisco Roxo*)
- Relação com a espiritualidade e os costumes.

2. Discussão guiada:

- Quais paralelos podemos traçar entre as vivências de Kambili (protagonista) e as comunidades quilombolas?
- Como o livro reforça a importância de espaços de liberdade e resistência para a formação de identidades?

3. Oficina Pedagógica: Estratégias de Aplicação em Sala de Aula (10:30 Manhã)

- **Objetivo:** Criar práticas pedagógicas que conectem a obra ao cotidiano escolar.
- **Atividades:**

1. Divisão em grupos:

- **Grupo 1:** Elaboração de um projeto interdisciplinar envolvendo literatura africana, história e cultura quilombola.
- **Grupo 2:** Desenvolvimento de atividades práticas, como debates, produção de textos e dramatizações inspiradas em *Hibisco Roxo*.

2. Criação de material didático: Cada grupo desenvolve materiais adaptados ao contexto quilombola, como roteiros de leitura ou atividades lúdicas.

3. Socialização: Apresentação dos resultados e debate sobre a viabilidade das propostas.

PAUSA PARA ALMOÇO

4. Reflexões sobre Educação e Libertação (14:00 Tarde)

- **Objetivo:** Articular as reflexões literárias com os desafios e potenciais da educação escolar quilombola.
- **Atividades:**

1. Mini-palestra: Reflexão sobre o papel transformador da educação em comunidades quilombolas, com base na obra e nas vivências locais.

- Fala do pesquisador sobre a importância de narrativas que valorizem as identidades negras.

2. Roda de conversa: Discussão coletiva com perguntas norteadoras:

- Como a obra estudada pode contribuir para a valorização das identidades quilombolas?
- Quais desafios e oportunidades vemos na implementação de práticas pedagógicas baseadas em narrativas afrocentradas?

5. Encerramento e Avaliação (15:30 Tarde)

- **Objetivo:** Concluir o encontro com reflexões e sugestões para ações futuras.

- **Atividades:**

1. **Dinâmica de encerramento:** Cada participante escreve uma frase que resuma o aprendizado do dia e compartilha com o grupo.
2. **Avaliação:** Levantamento de percepções e sugestões para os próximos ciclos.

Recursos Necessários

- Exemplares de *Hibisco Roxo* para leitura coletiva.
- Projetor para apresentações visuais.
- Materiais diversos: papéis, canetas, flip charts.
- Espaço adequado para atividades em grupo e rodas de conversa.



ROTEIRO

1. Acolhimento e Introdução (08:00)

- **Objetivo:** Situar os participantes no propósito do ciclo reflexivo e relembrar os principais aprendizados das formações anteriores.

- **Atividades:**

Dinâmica inicial:

- Cada participante escolhe uma palavra que resuma o impacto de *Úrsula* ou *Hibisco Roxo* em sua perspectiva.
- Compartilhamento rápido com o grupo.

Exposição breve:

- Relembrar os principais temas abordados em cada formação:
- *Úrsula*: Escravidão, resistência e identidade no contexto afro-brasileiro.
- *Hibisco Roxo*: Opressão, liberdade e transformação no contexto africano.
- Pergunta norteadora: "O que essas obras têm em comum e como elas dialogam com o contexto das comunidades quilombolas?"

2. Roda de Conversa guiada

Perguntas Norteadoras:

Qual sua compreensão a respeito da educação escolar quilombola?

Qual é a sua compreensão sobre o letramento racial?

Como vocês se veem enquanto agentes de uma escola quilombola em um território remanescente de quilombo?

Você percebe alguma mudança na dinâmica da sala de aula ou na interação entre os alunos desde que começou a incorporar o letramento racial?

Como o letramento racial impactou a sua própria prática docente ou a gestão escolar?

Quais obstáculos você encontrou ao implementar práticas de letramento racial na escola? Como você acredita que esses obstáculos podem ser superados?

O que você aprendeu sobre a promoção de letramento racial através da literatura até agora?

Como você pretende continuar promovendo o letramento racial entre professores e gestores?

De que maneira a sua visão sobre letramento racial evoluiu ao longo desta pesquisa?

Qual é o impacto esperado a longo prazo da promoção do letramento racial na escola?

Anexos

Anexo I - Parecer consubstanciado do comitê de ética favorável à execução da pesquisa

UFPA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O USO DE OBRAS AFRO BRASILEIRAS EM UMA ESCOLA QUILOMBOLA DE ENSINO: UM ESTUDO REALIZADO COM PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO

Pesquisador: MARCELO FURTADO SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 71848223.0.0000.0018

Instituição Proponente: Universidade Federal do Pará

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.228.742

Apresentação do Projeto:

A proximidade com essa temática dar-se pelo fato de eu ser um homem negro quilombola que estudou durante toda a sua trajetória de ensino da educação básica em escolas quilombolas, consequentemente, podendo assim vivenciar diretamente todas as dificuldades, desafios e defasagens que tal modalidade de ensino enfrenta. Despertando-me o interesse especialmente na realização da disciplina de educação e relações étnico raciais, durante o meu curso de graduação em pedagogia, junto à Universidade Estadual do Maranhão. A leitura, uma vez trabalhada na perspectiva da educação para as relações étnico raciais, – entendida como um processo de consciência e conhecimento racial –, é um processo que, em um mesmo gesto, aproxima e ensina. Por essa razão, a literatura pode ser uma linguagem fundamental para a construção de uma sociedade mais igualitária e autorreflexiva. ma investigação qualitativa, seguindo a natureza da pesquisa colaborativa, objetivando Contribuir para o processo de ensino e aprendizagem a partir do uso de obras literárias que abordem a cultura africana, sobretudo no que concerne ao trabalho docente quanto à sua abordagem teórico metodológica.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Contribuir para o processo de ensino e aprendizagem a partir do uso de obras literárias que abordem a cultura africana, sobretudo no que concerne

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá ,UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.

Bairro: Guamá

CEP: 66.075-110

UF: PA

Município: BELEM

Telefone: (91)3201-7735

Fax: (91)3201-8028

E-mail: cepccs@ufpa.br

**UFPA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ**



Continuação do Parecer: 6.228.742

ao trabalho docente quanto à sua abordagem teórico metodológica.

Objetivo Secundário:

- Sensibilizar os professores quanto a abordagem de obras literárias que abordem de forma positiva as questões étnico raciais.
- Colaborar com formação docente, em relação ao uso de obras literárias que abordem de forma positiva as questões étnico raciais.
- Introduzir obras literárias que fazem significativa alusão às questões étnico raciais nos processos educacionais da escola.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

O pesquisador responsável não cita os riscos.

Benefícios:

educação antirracista, colaborarão para aperfeiçoamento da prática docente dos professores da referida escola.introdução do trabalho com literatura na escola.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O protocolo encaminhado dispõe de metodologia e critérios definidos conforme resolução 466/12 do CNS/MS. Trata ainda em resolver pendências citadas no parecer nº6.219.464, que depois de ser avaliado por este colegiado, entende-se como, pendências resolvidas e aceitas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos apresentados, nesta versão, contemplam os sugeridos pelo sistema CEP/CONEP

Recomendações:

- 1 - Unificar o título do projeto apresentados no TCLE.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto somos pela aprovação do protocolo. Este é nosso parecer, SMJ.

Devendo o pesquisador responsável atender as recomendações constantes neste parecer.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJECTO_2159399.pdf	08/08/2023 11:23:25		Aceito

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá ,UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.

Bairro: Guamá

CEP: 66.075-110

UF: PA

Município: BELEM

Telefone: (91)3201-7735

Fax: (91)3201-8028

E-mail: cepccs@ufpa.br

**UFPA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ**



Continuação do Parecer: 6.228.742

Outros	BENEDITOFONTES.pdf	08/08/2023 11:21:54	MARCELO FURTADO SILVA	Aceito
Outros	DEMIASESCCLARECIMENTOS.pdf	08/08/2023 11:11:34	MARCELO FURTADO SILVA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA DETALHADO.pdf	08/08/2023 11:10:55	MARCELO FURTADO SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE2.pdf	08/08/2023 11:10:23	MARCELO FURTADO SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Tmpesq.pdf	08/07/2023 11:08:59	MARCELO FURTADO SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO OFC.pdf	08/07/2023 11:08:33	MARCELO FURTADO SILVA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHAROSTORFC.pdf	04/07/2023 14:26:17	MARCELO FURTADO SILVA	Aceito
Outros	INSTITUICAO.pdf	30/06/2023 16:08:00	MARCELO FURTADO SILVA	Aceito
Outros	TERMO ORIENTADOR.pdf	30/06/2023 15:54:20	MARCELO FURTADO SILVA	Aceito
Outros	CARTA ENCAMINHAMENTO.PDF	30/06/2023 15:46:23	MARCELO FURTADO SILVA	Aceito
Orçamento	ONUS FINANCIERO.PDF	30/06/2023 15:44:08	MARCELO FURTADO SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	RG.pdf	10/06/2023 13:53:20	MARCELO FURTADO SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ESCOLAR.docx	10/06/2023 13:42:32	MARCELO FURTADO SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá ,UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.
Bairro: Guamá CEP: 66.075-110
UF: PA Município: BELEM
Telefone: (91)3201-7735 Fax: (91)3201-8028 E-mail: cepccs@ufpa.br

UFPA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ



Continuação do Parecer: 6.228.742

BELEM, 09 de Agosto de 2023

Assinado por:

Wallace Raimundo Araujo dos Santos
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá ,UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.
Bairro: Guamá **CEP:** 66.075-110
UF: PA **Município:** BELEM
Telefone: (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepccs@ufpa.br

Página 04 de 04

Titulo do Estudo: EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ETNICO-RACIAIS NA ESCOLA:
um estudo sobre o uso de obras afro-brasileiras nos anos iniciais do Ensino Fundamental em
escolas quilombolas do município de Mirinzal-MA.

Pesquisador Responsável: MARCELO FURTADO SILVA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (A) Senhor (a) está sendo convidado (a) a participar de um PESQUISA DE CAMPO. Esse tipo de pesquisa constitui parte de um experimento científico. É uma atividade realizada por pesquisadores na natureza ou no local onde o fenômeno estudado ocorre naturalmente.

Por favor, leia este documento com bastante atenção antes de assiná-lo. Caso haja alguma palavra ou frase que o (a) senhor (a) não consiga entender, converse com o pesquisador responsável pelo estudo ou com um membro da equipe desta pesquisa para esclarecê-lo(s).

O objetivo desta pesquisa é Analisar como se dá o ensino de obras afro-brasileiras em escolas quilombolas da zona rural do município de Mirinzal-MA.

Se o(a) Sr.(a) aceitar participar desta pesquisa, os procedimentos envolvidos em sua participação são responder a um questionário no Google formulários sobre sua formação e prática docente, ser observado pelo pesquisador enquanto ministra suas aulas e responder a possíveis dúvidas que forem surgindo.

A pesquisa não terá NENHUM DADO QUE POSSA IDENTIFICAR O(A) SR(A) COMO NOME, CODINOME, INICIAIS, REGISTROS INDIVIDUAIS, INFORMAÇÕES POSTAIS, NÚMEROS DE TELEFONES, ENDEREÇOS ELETRÔNICOS, FOTOGRAFIAS, FIGURAS, CARACTERÍSTICAS MORFOLÓGICAS (partes do corpo), entre outros serão utilizadas sem sua autorização. Fotos, figuras ou outras características morfológicas que venham a ser utilizadas estarão devidamente cuidadas (camoufladas, escondidas) para não identificar o(a) Sr.(a).

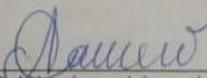
Contudo, esta pesquisa também pode trazer benefícios pois Esta é a primeira pesquisa científica realizada nas escolas públicas quilombolas localizadas na zona rural do município de Mirinzal-MA, local este onde a educação já vem caminhando a longas datas, mas carente de ciência e intervenções pedagógicas pautadas na construção de uma educação que abrace seu alunato em todos os sentidos. Os possíveis benefícios resultantes da participação na pesquisa são melhorias no currículo da escola, melhoria na qualidade do processo de ensino e aprendizagem e dos conteúdos utilizados na escola.

Ao aceitar participar desta pesquisa, você está sujeitos a pequenos riscos como: desconforto, constrangimento ao ser entrevistado ou alterações de comportamento durante gravações de áudio e vídeo. Garantimos que esses possíveis riscos, serão ao máximo evitados e comprometamo-nos em lhe proporcionar total segurança ao participar desta pesquisa.

Sua participação nesta pesquisa é totalmente voluntária, ou seja, não é obrigatória. Caso o(a) Sr.(a) decida não participar, ou ainda, desistir de participar e retirar seu consentimento durante a realização da pesquisa, não haverá nenhum prejuízo ao atendimento que você recebe ou possa vir a receber na instituição.

Não está previsto nenhum tipo de pagamento pela sua participação nesta pesquisa e o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo com respeito aos procedimentos envolvidos, porém, poderá receber por despesas decorrentes de sua participação Ex: transporte e alimentação. Essas

Rubrica do pesquisador


Rubrica do participante/responsável

despesas serão pagas pelo orçamento da pesquisa.

Caso ocorra algum problema ou dano com o(a) Sr.(a), resultante deste relato de caso, o(a) Sr.(a) receberá todo o atendimento necessário, sem nenhum custo pessoal e pelo tempo que for necessário. Garantimos indenização diante de eventuais fatos comprovados, com conexão causal com o relato de caso, conforme específica a Carta Circular nº 166/2018 da CONEP.

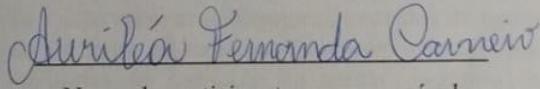
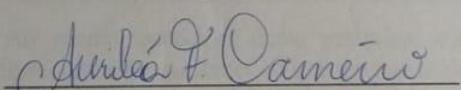
É garantido ao Sr.(a), o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o relato de caso e suas consequências, enfim, tudo o que o(a) Sr.(a) queira saber antes, durante e depois da sua participação.

Caso o(a) Sr.(a) tenha dúvidas, poderá entrar em contato com o pesquisador MARCELO FURTADO SILVA, pelo telefone(91) 98469-4526, endereço: Povoado Porto do Nascimento, rua principal, N-112. E/ou pelo e-mail: marcellofurtado09az@gmail.com ou com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos, Instituto de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Pará (CEP - ICS/UFPA). Rua Augusto Corrêa, nº 01, Campus do Guamá. UFPA, Faculdade de Enfermagem do ICS, sala 13, 2º andar, CEP: 66.075-110, Belém-Pará. Tel: 3201-7735 E-mail: cepccs@ufpa.br4.

Esse Termo é assinado em duas vias, sendo uma do(a) Sr.(a) e a outra para os pesquisadores.

Declaração de Consentimento

Concordo em participar da pesquisa intitulada: EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ETNICO-RACIAIS NA ESCOLA: um estudo sobre o uso de obras afro-brasileiras nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas quilombolas do município de Mirinzal-MA.

 Nome do participante ou responsável  Assinatura do participante ou responsável	Data: 30/09/2013
--	------------------

Eu, Marcelo Furtado Silva, declaro cumprir as exigências contidas nos itens IV.3 e IV.4, da Resolução nº 466/2012 MS e Cap. IV da Res. nº 466/2012 e Res. 510/2016.

Assinatura e carimbo do Pesquisador	Data: ____ / ____ / ____
-------------------------------------	--------------------------



GOVERNO DO MARANHÃO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA ADJUNTA DE GESTÃO DA REDE DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM
CENTRO DE EDUCAÇÃO QUILOMBOLA BENEDITO FONTES

TERMO DE CONSENTIMENTO DA INSTITUIÇÃO

Centro de Educação Quilombola Benedito Fontes
Resolução Nº 226/08 - CEE-MA
GURUTIL, MIRINZAL - MA

Pelo presente termo e na qualidade de responsável por essa Instituição, declaro que aceito a realização do projeto de pesquisa intitulado “O uso de obras afro-brasileiras em escolas quilombolas: Um estudo realizado em escolas da zona rural de Mirinzal-MA”, pelo aluno Marcelo Furtado Silva da Universidade Federal do Pará, sob orientação do Professor Dr Andrio Alves Gatinho.

Belém, 08 de agosto de 2023

José Carlos Coimbra Ribeiro
E Q Benedito Fontes
Pão Carlos C Ribeiro
Gestor Geral
ID 00134906 06