



**UNEB - UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH – *CAMPUS V*
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**



NAILZA SAPUCAIA DE OLIVEIRA NEVES

**“PALMAS” PARA A COMUNIDADE QUILOMBOLA CAMPO GRANDE:
UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO RACIAL PARA ALUNOS DO 7º ANO**

SANTO ANTÔNIO DE JESUS

2025

NAILZA SAPUCAIA DE OLIVEIRA NEVES

**“PALMAS” PARA A COMUNIDADE QUILOMBOLA CAMPO GRANDE:
UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO RACIAL PARA ALUNOS DO 7º ANO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação:
Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS do
Departamento de Ciências Humanas – *Campus V* da
Universidade do Estado da Bahia – UNEB, como obtenção
parcial do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. João Evangelista do Nascimento Neto.

SANTO ANTÔNIO DE JESUS – BA

2025

FICHA CATALOGRÁFICA

Biblioteca Professor Raimundo Nonato da Silva Fonseca - UNEB – Campus V

Bibliotecária: Adriana S. Freitas Sampaio – CRB5/1218

O48p Neves, Nailza Sapucaia de Oliveira
“Palmas” para a comunidade Quilombola Campo Grande: uma proposta de letramento racial para alunos do 7º ano / Nailza Sapucaia de Oliveira Neves. – Santo Antônio de Jesus-Ba, 2026.

210 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. João Evangelista do Nascimento Neto.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) Universidade do Estado da Bahia.

Departamento de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras (POFLETRAS), *Campus V*. 2026

Contém referências e anexos.

1. Letramento. 2. Letramento racial. 3. Educação antirracista – diversidade afro-brasileira. 4. Jogos Pedagógicos. I. Nascimento Neto, João Evangelista do. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. *Campus V*. III. Título.


CDD: 372

FOLHA DE APROVAÇÃO


**“PALMAS” PARA A COMUNIDADE QUILOMBOLA CAMPO GRANDE:
UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO RACIAL PARA ALUNOS DO 7º ANO”**

NAILZA SAPUCAIA DE OLIVEIRA NEVES


Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras — PROFLETRAS, em 27 de abril de 2026, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
 **JOAO EVANGELISTA DO NASCIMENTO NETO**
Data: 28/04/2026 18:09:50-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. JOÃO EVANGELISTA DO
NASCIMENTO NETO UNEB
Doutorado em Letras
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Documento assinado digitalmente
 **ROSEMERE FERREIRA DA SILVA**
Data: 05/05/2026 20:12:13-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a ROSEMERE FERREIRA DA
SILVA UNEB
Doutorado em Estudos Étnicos e Africanos
Universidade Federal da Bahia

Documento assinado digitalmente
 **EDSON OLIVEIRA DA SILVA**
Data: 05/05/2026 16:20:51-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. EDSON OLIVEIRA DA
SILVA UEFS
Doutorado em LITERATURA E CULTURA
Universidade Federal da Bahia

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, por ter me concedido força, sabedoria e perseverança ao longo de toda essa caminhada, permitindo que este sonho se tornasse realidade;

Aos meus familiares, por todo o apoio, incentivo e compreensão nos momentos mais desafiadores. Por serem base, acolhimento e motivação constante para que eu seguisse em frente;

Ao meu esposo, Igo, e ao meu filho, Murilo, por todo amor, carinho e apoio. Por compreenderem minha ausência em tantos momentos, por estarem ao meu lado com paciência e afeto, e por serem minha maior fonte de inspiração para continuar;

Aos colegas da turma 10, que Deus reuniu de forma tão especial, tornando essa jornada mais leve, significativa e cheia de aprendizados. Vocês são, de fato, nota 10!

Aos professores do PROFLETRAS, por compartilharem seus conhecimentos com dedicação e por nos proporcionarem experiências únicas, que contribuíram significativamente para nossa formação acadêmica e humana;

À secretária do PROFLETRAS, Juciara, pelo carinho, atenção e cuidado com toda a turma ao longo dessa caminhada;

Ao meu orientador, professor João Evangelista, pelos ensinamentos, pela paciência e por tornar esse processo mais leve e tranquilo, conduzindo com sensibilidade e compromisso cada etapa deste trabalho;

À minha companheira de viagem, dupla de trabalho, colega e amiga Tatiane, cuja presença nesta jornada foi essencial. Sua parceria, apoio e amizade tornaram esse percurso mais leve, significativo e possível;

A todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização desta dissertação, minha sincera e profunda gratidão.

“Ninguém nasce odiando outra pessoa por sua cor da pele, sua origem ou sua religião. As pessoas podem aprender a odiar e, se podem aprender a odiar, pode-se ensiná-las a aprender a amar. O amor chega mais naturalmente ao coração humano que o contrário” (Nelson Mandela).

RESUMO

A dissertação **'Palmas' para a Comunidade Quilombola Campo Grande:** uma proposta de letramento racial para alunos do 7º ano” tem, como finalidade, promover ações educativas que possibilitem o letramento racial de alunos do 7º ano do ensino fundamental do Colégio Municipal Professora Marlene Terezinha Souza Sales Ribeiro (CMPM), em Santa Teresinha, Bahia. O letramento racial vai além da alfabetização tradicional, abordando a compreensão de contextos culturais para desconstruir estereótipos, combater o racismo e fortalecer identidades afro-brasileiras. O estudo propõe e analisa a aplicação de um projeto de intervenção que articula práticas de leitura, escrita e oralidade a partir de temáticas étnico-raciais, tendo como eixo metodológico o uso de jogos pedagógicos. Por meio dessa abordagem, busca-se desnaturalizar práticas racistas presentes no cotidiano escolar, promover a reflexão crítica dos estudantes e estimular o reconhecimento positivo de suas identidades e pertencimentos. A pesquisa apoia-se em referenciais teóricos que discutem o letramento racial, a educação antirracista, dialogando com autores, como Ribeiro (2019), Gomes (2012), Pinheiro (2023), Munanga (2005), Almeida (2021), Nascimento (2001), dentre outros, que problematizam o racismo estrutural e suas manifestações no contexto educacional. Como instrumentos de geração de dados, foram utilizados questionários aplicados antes e após a intervenção pedagógica, além de registros das atividades desenvolvidas, possibilitando a análise das mudanças de percepção e de atitude dos alunos em relação às questões raciais. Com essa abordagem dinâmica e inclusiva, pretende-se desenvolver a autoestima e a consciência racial dos alunos, promovendo uma educação que reconheça a história e a cultura afro-brasileira. Ao enfatizar autoafirmação, a equidade e pertencimento, a iniciativa contribui para uma escola mais justa e diversa.

Palavras Chaves: Letramento racial. Identidade racial. Jogos Pedagógicos. Diversidade afro-brasileira.

ABSTRACT

The dissertation “‘Applause’ for the Quilombola Community of Campo Grande: a proposal for racial literacy for 7th-grade students” aims to promote educational actions that enable racial literacy among 7th-grade students at the Municipal School Professor Marlene Terezinha Souza Sales Ribeiro (CMPM), in Santa Teresinha, Bahia. Racial literacy goes beyond traditional literacy, addressing the understanding of cultural contexts to deconstruct stereotypes, combat racism, and strengthen Afro-Brazilian identities. The study proposes and analyzes the application of an intervention project that articulates reading, writing, and orality practices based on ethnic-racial themes, using educational games as a methodological axis. Through this approach, it seeks to denaturalize racist practices present in daily school life, promote critical reflection among students, and stimulate the positive recognition of their identities and belonging. This research is based on theoretical frameworks that discuss racial literacy and anti-racist education, engaging with authors such as Ribeiro (2019), Gomes (2012), Pinheiro (2023), Munanga (2005), Almeida (2021), Nascimento (2001), among others, who problematize structural racism and its manifestations in the educational context. Data collection instruments included questionnaires administered before and after the pedagogical intervention, as well as records of the activities developed, allowing for the analysis of changes in students' perception and attitudes regarding racial issues. With this dynamic and inclusive approach, the aim is to develop students' self-esteem and racial awareness, promoting an education that recognizes Afro-Brazilian history and culture. By emphasizing self-affirmation, equity, and belonging, the initiative contributes to a more just and diverse school.

Keywords: Racial literacy. Racial identity. Educational games. Afro-Brazilian diversity.

LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Fachada do CPM.....	60
Figura 2 - Bloco A do CPM.....	61
Figura 3 - Bloco B do CPM.....	61
Figura 4 - Bloco C do CPM.....	62
Figura 5 - Bloco D do CPM.....	62
Figura 6 - Bloco E do CPM.....	63
Figura 7 - Bloco F do CPM.....	63
Figura 8 - Bloco G do CPM.....	63
Figura 9 - Jogo Caminho da Resistência.....	90
Figura 10 - Roda de conversa com o professor de capoeira Ismael.....	91
Figura 11 - Roda de capoeira.....	91
Figura 12 - Instituto Mafuá.....	94
Figura 13 - Bate-papo com Danilo Santana.....	95
Figura 14 - Jogo desvendando o racismo.....	96
Figura 15 - Jogo adaptado.....	96
Figura 16 - Visita ao instituto Mafuá.....	97
Figura 17 - Visita à Comunidade Quilombola.....	100
Figura 18 - Conversa quilombola.....	100
Figura 19 - Arte quilombola.....	101
Figura 20 - Apreciando a arte quilombola.....	101
Figura 21 - Jogo da memória quilombola.....	102
Figura 22 - Conhecendo as representatividades negras.....	103
Figura 23 - Realização do jogo “Quem sou eu”	104
Figura 24 - Comunidade Campo Grande.....	107
Figura 25 - Gráfico sobre a autodeclaração racial dos estudantes.....	112
Figura 26 - Gráfico de conhecimento prévios sobre identidade racial dos estudantes.....	113
Figura 27 - Gráfico sobre o conhecimento das origens culturais e familiares dos estudantes.....	114
Figura 28 - Gráfico sobre o sentimento em relação à cor da pele e características físicas estudantes.....	115

Figura 29 - Gráfico sobre o conhecimento e contribuições da cultura afro-brasileira na história do Brasil.....	115
Figura 30 - Gráfico sobre as experiências de discriminação ou exclusão racial estudantes.....	117
Figura 31 - Gráfico sobre confiança em ser quem é (Pré-projeto)	118
Figura 32 - Gráfico sobre a autoestima dos estudantes.....	118
Figura 33 - Gráfico sobre sentimentos de valorização e respeito pelos colegas e professores (Pré-projeto)	119
Figura 34 - Gráfico sobre o reconhecimento da cultura e história na escola (Pré-projeto)	120
Figura 35 - Gráfico sobre as reações às históricas e culturais afro-brasileira (Pré-projeto)	120
Figura 36 - Gráfico sobre o sentimento ao participar de atividades culturais afro-brasileira (Pré-projeto)	121
Figura 37 - Comparação da autodeclaração racial.....	122
Figura 38 - Gráfico comparativo do conhecimento sobre identidade racial.....	124
Figura 39 - Gráfico comparação do conhecimento sobre origens culturais e familiares.....	125
Figura 40 - Gráfico comparativo do sentimento em relação a cor da pele e características físicas.....	126
Figura 41 - Gráfico aprendizagem sobre a contribuição da cultura afro-brasileira do Brasil.....	127
Figura 42 - Gráfico motivação para participar de atividades que valorizem a cultura afro-brasileira.....	128
Figura 43 - Gráfico mudanças na percepção sobre racismo e discriminação racial após o projeto.....	129
Figura 44 - Gráfico confiança e orgulho em relação à identidade racial após o projeto.....	131
Figura 45 - Gráfico comparativo da autoestima dos alunos (Pré e Pós-projeto)	132
Figura 46 - Gráfico percepção de valorização após o projeto.....	133
Figura 47 - Sentimento ao participar de atividades afro-brasileira.....	134
Figura 48 - Interesse pela história e cultura afro-brasileira.....	135

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	BASES TEÓRICAS DO LETRAMENTO RACIAL: CONCEITOS E DEFINIÇÕES.....	20
2.1	PALAVRAS QUE CARREGAM A COR: ENTRE LETRAMENTO E PERTENCIMENTO.....	20
2.2	SABERES QUE ROMPEM O SILÊNCIO: TEORIA, LUTAS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO RACIAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	25
2.3	IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO RACIAL NO CONTEXTO EDUCACIONAL.....	27
3	CONQUISTAS LEGAIS E DESAFIOS NO LETRAMENTO RACIAL.....	31
3.1	A LEI 10.639/2003 E O CAMINHO PERCORRIDO ATÉ SUA CONQUISTA.....	31
3.2	ANÁLISE CRÍTICA DAS LEIS QUE TORNAM OBRIGATÓRIO O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA NAS ESCOLAS.....	39
3.3	IMPACTO DA LEI 10.639/2003 E LEI 11.645/2008 NA EDUCAÇÃO E NAS DISCUSSÕES SOBRE LETRAMENTO RACIAL.....	42
4	POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.....	46
4.1	EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	46
4.2	O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE RACIAL DOS ESTUDANTES.....	49
4.3	A INFLUÊNCIA DO CURRÍCULO ESCOLAR NA VALORIZAÇÃO DAS IDENTIDADES AFRO-BRASILEIRAS.....	51
4.4	O PAPEL DOS EDUCADORES NO ENFRENTAMENTO AO RACISMO...	54
5	CAMINHO DA IDENTIDADE: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	58
5.1	A ESCOLA E SUA COMUNIDADE.....	59
5.2	MEU LUGAR NO MUNDO TEM COR: A SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	65
5.3	LETRAMENTO RACIAL EM AÇÃO: APLICAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	88
5.4	COMUNIDADE QUILOMBOLA CAMPO GRANDE.....	107

5.5	JOGOS PEDAGÓGICOS COMO FERRAMENTA PARA O LETRAMENTO RACIAL.....	110
5.6	PERCEPÇÕES PRÉ E PÓS-PROJETO.....	111
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	142
	REFERÊNCIAS.....	144
	APÊNDICE.....	148
	APÊNDICE A - Questionário Pré-projeto.....	148
	APÊNDICE B - Atividade escrita do poema “Me gritaram negra”	150
	APÊNDICE C - Questionário Pós-projeto.....	154
	APÊNDICE D - Caderno de Jogos.....	158
	ANEXOS.....	195
	ANEXO A - Poema “Vozes Mulheres”	195
	ANEXO B - Poema “Me Gritaram Negra”	196
	ANEXO C - Crônica “Pele alva e pele alvo”	199
	ANEXO D - Poema “Quebranto.....	202
	ANEXO E - Parecer Consubstanciado do CEP/UNEB.....	204

1 INTRODUÇÃO

Sou Nailza Sapucaia, filha de Raimunda Sapucaia de Oliveira e José Nascimento Brito de Oliveira (Zito), e minha história pessoal está profundamente entrelaçada com as raízes da identidade brasileira, marcada pela mestiçagem. Nasci e vivo no município de Santa Teresinha, interior da Bahia, onde as memórias e narrativas familiares moldaram minha compreensão de mundo e fortaleceram meu compromisso com a valorização das ancestralidades.

Por parte de mãe, carrego a herança negra e indígena. Os relatos familiares contam que minha tataravó foi capturada no mato, num episódio marcado pela violência colonial, expresso na frase que ela mesma dizia: “a dente de cachorro”, referindo-se à brutalidade da captura. Contudo, essa memória não se limita à minha história individual, pois reflete a vivência de milhares de pessoas negras e indígenas no Brasil, cujos ancestrais também foram arrancados de seus territórios, de suas famílias e de suas identidades por meio da mesma lógica de violência, dominação e desumanização. A partir desse encontro forçado de culturas, nasceu uma linhagem que resiste e ressignifica suas dores, construindo uma história de luta e sobrevivência.

Por parte de pai, as memórias também trazem as marcas do passado escravocrata. Meu pai recorda as histórias contadas pelo avô, sobre o momento da abolição, quando o escravizado que vivia naquelas terras recebeu a carta de alforria, mas chorou por não ter para onde ir, decidindo permanecer e continuar sua vida ali. Essa narrativa revela as complexas contradições do período pós-abolição, onde a liberdade formal não se traduziu imediatamente em dignidade ou pertencimento.

Crescer entre essas histórias me fez compreender que minha existência carrega em si a força de um povo que, apesar das cicatrizes, construiu uma cultura rica, vibrante e diversa. Essa mistura de cores, tradições e saberes constitui o cerne da identidade brasileira e, ao mesmo tempo, alimenta minha trajetória pessoal e acadêmica.

Minha jornada na educação começou cedo, sempre estudando em escolas públicas, onde aprendi a valorizar as oportunidades e a enxergar a educação como ferramenta de transformação. Concluí meus estudos em 1997, no curso de magistério, e iniciei minha trajetória na docência aos 19 anos, como professora voluntária em uma escola estadual no município. No ano seguinte, em 2000, fui contratada para atuar nessa mesma escola, onde permaneci por quatro anos, até que, em 2002, prestei

concurso para professora no município de Santa Teresinha, fui aprovada e sigo atuando até os dias atuais.

Minha trajetória acadêmica, no entanto, demorou um pouco mais para se concretizar. Só tive a oportunidade de ingressar em uma faculdade em 2008, quando consegui uma bolsa do Programa Universidade para Todos (PROUNI) para cursar Pedagogia. Logo em seguida, me especializei com uma pós-graduação em Psicopedagogia e, algum tempo depois, fiz o curso de Letras. O ingresso no Mestrado Profissional em Letras, PROFLETRAS, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) Campus V, parecia um sonho distante para mim.

Eu sequer conhecia o programa, até que vi um anúncio na internet e descobri que o Campus V ficava a apenas 60 km da minha cidade; de repente, a possibilidade de fazer o mestrado estava mais próxima do que eu imaginava. Essa oportunidade tem sido transformadora para minha formação e prática pedagógica, ampliando minha visão de mundo e fortalecendo ainda mais meu compromisso com uma educação que valoriza as histórias, culturas e ancestralidades do povo brasileiro.

Nesses 25 anos de docência, pude testemunhar muitos avanços, mas também percebi lacunas importantes. Pouco vivenciei, no ambiente escolar, a efetivação do cumprimento da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas do Brasil. Na época em que essa lei foi criada, eu mesma não a conhecia, e acredito que a maioria dos meus colegas professores também não. Isso revela como a luta pela educação antirracista ainda é um desafio e como é importante que nós, educadores, nos apropriemos dessas leis e saberes para transformar o espaço escolar em um ambiente verdadeiramente plural e representativo.

Essa minha herança, longe de ser um fardo, é um legado que me impulsiona a pesquisar, refletir e propor a educação antirracista como caminho de valorização das memórias e ancestralidades que moldam a história do nosso povo. Meu percurso é um testemunho vivo da resiliência e da potência que emergem do encontro entre diferentes raças e culturas, e é a partir desse lugar que escolho escrever, ensinar e lutar por uma sociedade mais justa e consciente de suas raízes.

Dessa forma, este trabalho é iniciado a partir de uma inquietação pessoal e profissional. Como professora de uma turma do 7º ano, composta, também, por alunos da Comunidade Remanescente Quilombola de Campo Grande, localizada no Município de Santa Teresinha, Bahia, observei a ausência de uma autoidentificação

racial entre esses estudantes. Essa observação despertou em mim a necessidade de criar um projeto que valorize e reforce a identidade desses discentes e da comunidade à qual pertencem, pois acho importante essa autoidentidade no contexto das discussões sobre pertencimento, representatividade, luta contra o racismo e as desigualdades.

Como professora há tantos anos, percebo que essas discussões quase não existem no ambiente escolar, o que é preocupante, dado o importante papel da escola na formação de cidadãos críticos e conscientes. A ausência dessas discussões perpetua a invisibilidade das contribuições afrodescendentes na história, cultura e sociedade brasileira, além de reforçar estereótipos e desigualdades raciais.

Ao longo da minha trajetória docente, tenho observado que muitos alunos negros enfrentam situações de preconceito e exclusão que, muitas vezes, não são abordadas ou combatidas de maneira eficaz. Essa falta de diálogo contribui para que questões relacionadas ao pertencimento e à identidade racial permaneçam negligenciadas, tanto pelos professores quanto pelos próprios alunos. Durante os primeiros anos da minha prática docente, embora eu não me aprofundasse teoricamente nas relações étnico-raciais, sempre mantive uma postura ativa diante de atitudes discriminatórias, intervindo e repreendendo comportamentos que reforçavam o preconceito racial. Com o tempo, esse enfrentamento cotidiano foi despertando em mim um amadurecimento profissional e uma percepção mais evidente sobre a urgência e a responsabilidade de tratar dessas temáticas de maneira intencional, contínua e fundamentada.

O ingresso no PROFLETRAS ampliou ainda mais essa compreensão, fornecendo bases teóricas e metodológicas que fortaleceram minha confiança para realizar práticas pedagógicas voltadas ao letramento racial. Esse processo formativo me permitiu reconhecer que a omissão em abordar o racismo, o preconceito e a discriminação racial no espaço escolar contribui para que o uso preconceituoso das distinções entre negros e brancos sejam naturalizadas e, conseqüentemente, reproduzidas. Assim, minha prática, que antes se limitava a intervenções pontuais, passou a se estruturar em ações pedagógicas planejadas, conscientes e comprometidas com a valorização da identidade negra, com o enfrentamento das desigualdades raciais e com a construção de uma educação antirracista. Por isso, acredito que a escola deve ser um espaço onde o letramento racial seja trabalhado de forma intencional e contínua:

A escola é o espaço de formação humana por excelência; ela é um complexo social fundamental na nossa constituição, tanto no âmbito social, pensando na coletividade, quanto no aspecto individual, a partir da nossa construção subjetiva.

A escola é um complexo social fundamental no processo de transformação da realidade social; ela é influenciada pelo sistema, ao passo que, em contrapartida, também o influencia, uma vez que forma as pessoas que vão ocupar e ajudar a construir todas as demais instâncias sociais. Nesse sentido, a escola precisa ser uma forte aliada no enfrentamento das opressões estruturais, fundamentalmente o racismo (Pinheiro, 2023, p. 147).

Discutir sobre questões raciais no ambiente escolar não apenas promove o respeito e a valorização da diversidade, mas também ajuda a construir uma sociedade mais equitativa e inclusiva. É necessário criar oportunidades para que todos os estudantes se reconheçam como parte da história e cultura do Brasil, fortalecendo sua autoestima e senso de pertencimento.

As discussões sobre relações raciais no contexto escolar começam de maneira estruturada a partir da Lei n.º 10.639/2003 e da Lei n.º 11.645/2008, que tornaram obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas, como marcos legais fundamentais para a promoção da igualdade racial. Essas leis representam um avanço significativo na promoção de uma educação mais inclusiva no Brasil, ao reconhecer e valorizar a história e cultura afro-brasileira e indígena e ao combater o racismo e a discriminação racial no ambiente escolar.

O contexto escolar, enquanto espaço de formação cidadã, pois, apresenta-se como um ambiente estratégico para a promoção do letramento racial, buscando conscientizar o indivíduo sobre a estrutura e o funcionamento do racismo na sociedade, capacitando-o a identificar, questionar e combater atitudes racistas no dia a dia:

Em uma sociedade em que o racismo está presente na vida cotidiana, as instituições que não tratem de maneira ativa e como um problema de desigualdade racial irão facilmente reproduzir as práticas racistas já tidas como “normais” em toda a sociedade. É o que geralmente acontece nos governos, empresas e escolas em que não há espaços ou mecanismos para tratar de conflitos raciais e sexuais. Nesse caso, as relações do cotidiano no interior das instituições vão reproduzir as práticas sociais corriqueiras, dentre as quais o racismo, na forma de violência explícita ou de microagressões – piadas, silenciamento, isolamentos, etc. Enfim, sem nada a fazer, toda instituição irá se tornar

uma correia de transmissão de privilégios e violência racistas e sexistas (Almeida, 2021, p. 48).

Para evitar, assim, que a escola seja um agente que perpetua privilégios raciais, contribuindo para a manutenção das hierarquias e desigualdades sociais, busco reforçar com esse estudo a necessidade de ações concretas, intencionais e contínuas para romper com essas práticas e promover uma cultura de equidade e justiça.

Nesse contexto, o presente trabalho tem como objetivo central promover o letramento racial entre os estudantes do 7º ano do Colégio Municipal Professora Marlene Terezinha Souza Sales Ribeiro (CMPM), situado em Santa Teresinha, Bahia. A proposta visa à implementação de ações educativas, incluindo o uso de jogos pedagógicos, para fomentar a compreensão crítica sobre questões raciais, a valorização da diversidade étnico-cultural e o fortalecimento da identidade racial dos alunos, especialmente daqueles provenientes da Comunidade Remanescente Quilombola de Campo Grande, localizada no município.

A escolha dos jogos pedagógicos como uma das principais ferramentas metodológicas está alinhada à sua capacidade de engajar os estudantes, despertando o interesse e possibilitando um aprendizado mais significativo. Os jogos serão utilizados para explorar temáticas, como a história, as tradições, a cultura e a religiosidade afro-brasileira, conectando os alunos às suas raízes culturais e fortalecendo sua autoestima e senso de pertencimento.

Além disso, o termo "Palmas", presente no título deste trabalho, carrega um duplo significado. Por um lado, homenageia o samba de roda palmeado, expressão cultural simbólica da Comunidade Quilombola de Campo Grande; por outro, representa uma celebração metafórica ao letramento racial, como um gesto de reconhecimento e valorização das identidades afro-brasileiras.

A implementação do projeto incluirá visitas à comunidade quilombola, permitindo que os alunos conheçam e se aproximem da história e das tradições locais. Essas vivências práticas, aliadas a atividades educativas e lúdicas, serão fundamentais para estimular reflexões críticas sobre questões raciais e promover uma construção identitária positiva.

Portanto, esse trabalho, intitulado **“PALMAS” PARA A COMUNIDADE QUILOMBOLA CAMPO GRANDE: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO RACIAL**

PARA ALUNOS DO 7º ANO está dividido em seis seções. Na primeira seção, apresento ao leitor a organização estrutural desta dissertação, que é a seguinte:

Na segunda seção, abordo os fundamentos teóricos do letramento racial, explorando conceitos cruciais, como letramento racial, identidade racial, representatividade e pertença, fundamentais para entender as dinâmicas sociais e culturais que influenciam a formação dos indivíduos. Apresento os teóricos e pesquisas fundamentais para o campo, trazendo contribuições significativas para a criação de práticas de ensino mais inclusivas e críticas. Dentre os teóricos, estão? Schucman (2022), Ribeiro (2019), hooks (2019) e Gomes (2002).

Na terceira seção, abordo o histórico e o contexto legal acerca das Leis n. 10.639 / 2003 e n. 11.645 / 2008, as quais tornaram obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas. A análise crítica das leis revela a importância dos avanços na luta contra o racismo estrutural, porém, ao mesmo tempo, a forte resistência que ainda persiste em abordar as questões raciais de maneira transformadora. Estas discussões estão pautadas dentre outros teóricos: Pinheiro (2023), Gomes (2012), Souza e Croso (2007).

Na quarta seção, trago discussões sobre a educação para as relações étnico-raciais, ressaltando o papel fundamental da escola na construção da identidade racial dos alunos e na criação de um ambiente que valorize a diversidade. O texto destaca como um currículo escolar mais representativo pode fortalecer o sentimento de pertencimento ao reconhecer e celebrar as contribuições afro-brasileiras para a história e cultura do país. Nesse contexto, a atuação dos educadores é salutar na luta contra o racismo. Professores preparados para trabalhar a diversidade cultural têm o poder de promover debates significativos, desconstruir estereótipos e inspirar os estudantes a enxergarem a si mesmos e ao outro com mais respeito e consciência crítica. Pesquisadores, como Gomes (2003), Pinheiro (2023), Ribeiro (2019), Almeida (2021), Moreira (2020), Munanga (2005), tornam-se importantes nessa discussão.

Na quinta seção, descrevo a execução da proposta de intervenção em sala de aula, detalhando as etapas do trabalho com o letramento racial e a valorização das identidades afro-brasileiras. A intervenção foi embasada nos aportes teóricos de autores citados nas seções anteriores, cujas contribuições orientaram tanto a construção do material didático quanto as estratégias pedagógicas adotadas. A análise crítica dos resultados revelará os impactos positivos da proposta na percepção dos estudantes sobre raça, pertencimento e representatividade, bem como os

desafios enfrentados durante a aplicação. A seção também apresenta a metodologia utilizada, discutindo como as escolhas metodológicas favorecerão a efetividade da intervenção, evidenciando a importância de abordagens sensíveis e contextualizadas para consolidar o letramento racial no ambiente escolar.

Em seguida, apresento as considerações finais, em que sintetizo as principais discussões dessa dissertação e ratifico a importância do letramento racial no ambiente escolar para criar um espaço educacional justo, inclusivo, combatendo o racismo e valorizando a diversidade. Nos elementos pós-textuais, disponibilizo um questionário pré-projeto, que será um instrumento de coleta de dados para verificar a percepção dos alunos sobre identidade racial e autoestima, bem como o questionário pós-projeto, para avaliar mudanças dessas percepções, seguido dos materiais utilizados na proposta intervenção e devidas referências.

Em última análise, o letramento racial é uma ferramenta crucial para a criação de um ambiente escolar mais justo, diverso e receptivo às diversidades que formam a sociedade brasileira. Ao incentivar a apreciação das identidades afro-brasileiras e indígenas, o ambiente escolar se transforma em um local de resistência e mudança, apto a desfazer narrativas excludentes e reforçar o sentimento de pertença dos alunos. Portanto, a aposta no letramento racial é na formação de cidadãos críticos, cientes de sua história e engajados na batalha pelo respeito e pela igualdade.

2. BASES TEÓRICAS DO LETRAMENTO RACIAL: CONCEITOS E DEFINIÇÕES

O termo letramento surgiu no Brasil na década de 1980 e se originou do inglês *literacy*, remetendo-se ao termo em latim *littera*, que significa letra. Mais do que a simples capacidade de saber ler e escrever, o letramento envolve o domínio da língua em uso, considerando não apenas a habilidade de decodificá-la, mas também suas práticas sociais e culturais. Isso significa que as experiências e formas de interação com a leitura e a escrita variam significativamente entre diferentes culturas.

Reconhecer e valorizar essas diferenças é crucial para uma abordagem inclusiva e abrangente do letramento, sendo o letramento um processo que ajuda a pessoa a se integrar à sociedade, e por meio da linguagem, o indivíduo se constitui e se desenvolve através da interação, diálogo e da influência sobre o ambiente.

O letramento é um processo muito abrangente e complexo, e tem alcançado nas últimas décadas grandes dimensões no meio acadêmico brasileiro, com estudos que se vinculam em diferentes linhas de pesquisa, como letramento literário, letramento linguístico, letramento digital, letramento científico, letramento racial, dentre outros.

Este trabalho tem como foco o letramento racial, pois acredito que esse tipo de letramento, assim como os outros, desempenha um importante papel no contexto escolar. Sua relevância está no fato de abordar as relações étnico-raciais de forma a promover uma educação que valorize a cultura e história da população afro-brasileira e indígena, conforme preconizam a Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008.

2.1 PALAVRAS QUE CARREGAM A COR: ENTRE LETRAMENTO E PERTENCIMENTO

O letramento racial é um tipo de reeducação do indivíduo em termos antirracistas. Foi proposto pela socióloga afro-americana France Winddance Twine, em 2003 e, posteriormente, traduzido e estudado no Brasil, primeiramente, pela psicóloga e pesquisadora Lia Vainer Schucman, que defende a importância do letramento racial, que envolve a conscientização e a educação sobre questões raciais, as dinâmicas de poder associadas e os privilégios ligados à cor da pele.

Para Schucman (2022), o letramento racial é uma importante ferramenta no enfrentamento do racismo, pois contribui para a desconstrução de preconceitos e estereótipos historicamente enraizados. O letramento racial é, para a autora, uma prática que deve ser iniciada na escola formal e seguida durante toda a vida em diferentes setores sociais para que se possa, de fato, duvidar e reinventar as estruturas racistas constantes da sociedade.

A prática do letramento racial é baseada em cinco fundamentos, o primeiro deles é a branquitude. A autora explica que a ideia de branquitude refere-se à identidade racial das pessoas brancas e os privilégios associados a essa identidade em sociedades estruturadas pelo racismo pois, como diz Djamila Ribeiro:

A ausência ou a baixa incidência de pessoas negras em espaços de poder não costuma causar incômodos ou surpresa em pessoas brancas. Para desnaturalizar isso, todos devem questionar a ausência de pessoas negras em posição de gerência, autores negros em antologias, pensadores negros na biblioteca de cursos universitários, protagonistas negros no audiovisual. E, para além disso, é preciso pensar em ações que mudem essa realidade. Portanto pessoas brancas devem pensar seu lugar de modo que entendam os privilégios que acompanham a sua cor. Isso é importante para que privilégios não sejam naturalizados ou considerados apenas esforço próprio (Ribeiro, 2019, p. 32).

A branquitude, dessa forma, não é pontualmente sobre a cor da pele, mas sobre os privilégios que a cor da pele garante. No geral, as pessoas brancas não refletem sobre o que significa ser branco, pois o debate racial tende a focar nas experiências e questões das pessoas negras. Dessa forma, as falas, como: “todos somos iguais”, “só existe a raça humana”, ignoram a existência dos privilégios. Isso nos faz lembrar a fala de Joice Berth sobre se descobrir negra: “Não me descobri negra, fui acusada de sê-la” (Ribeiro *apud* Berth, 2019, p. 24). Ao entender seus próprios privilégios, as pessoas brancas podem começar a refletir sobre como contribuem para a perpetuação do racismo e como podem agir para combater essas desigualdades.

O segundo fundamento é o entendimento de que o racismo é um problema atual. É importante reconhecer que o racismo não é coisa do passado, e sim um tema contemporâneo, pois tende a se manifestar de diferentes formas e não acabou com o fim do sistema escravocrata:

Com o fim da escravidão, o racismo segue se alimentando da noção social de raça e se sofisticando com base na ideia de democracia racial no Brasil, que aponta para ausências de raças e para a existência, sim, de um povo miscigenado que celebra diariamente essa mistura. A dissimulação do racismo dificulta a percepção cotidiana desse gigantesco mal social (Pinheiro, 2023, p. 50).

Dessa maneira, para Pinheiro, a democracia racial é um mito, não há igualdade entre pessoas negras e não negras no Brasil, e que esse mito só se fortalece no genocídio negro pautado na miscigenação racial. O mito da democracia racial, portanto, serve para minimizar as discussões sobre o racismo e impede um verdadeiro reconhecimento das injustiças e das desigualdades que persistem na sociedade brasileira.

O terceiro fundamento é o entendimento de que as identidades raciais são aprendidas. O racismo não é inato, ele é assimilado por meio de experiências e contextos sociais. Esse terceiro fundamento se conecta de maneira profunda com a frase de Nelson Mandela (2013, p. 622): "Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar".

Se o racismo e o ódio são comportamentos aprendidos, é necessário refletir sobre como a educação, a família e a sociedade influenciam e moldam as atitudes e crenças das pessoas. Desse modo, há uma grande responsabilidade na forma como educamos as futuras gerações. É preciso investir em uma educação que priorize a empatia, a diversidade e a inclusão, buscando promover atitudes antirracistas.

Essa frase também nos leva a refletir sobre a capacidade de transformação do indivíduo, pois se o ódio é aprendido, o amor também é. E isso nos transmite uma esperança de que, por meio de ações conscientes e experiências positivas, é possível desconstruir preconceitos e construir uma sociedade mais justa.

O letramento racial no ambiente escolar contribui de forma significativa com o pensamento de Nelson Mandela, uma vez que essa ferramenta atua na conscientização e na desconstrução de preconceitos, e tem o poder de educar pessoas sobre as questões relacionadas à raça, ao racismo e às desigualdades históricas, ampliando o conhecimento e permitindo que as pessoas reconheçam suas próprias visões preconceituosas e se tornem mais abertas ao diálogo e à reflexão, criando um ambiente onde o amor, a aceitação e o respeito sejam a base das interações.

O quarto fundamento é se apropriar de uma gramática e de um vocabulário racial. Essa apropriação é um passo importante para qualquer pessoa que deseje participar ativamente da luta contra o racismo. Isso envolve não apenas aprender novos termos, mas também entender suas origens e significados, e aplicá-los de maneira consciente e respeitosa.

O quinto fundamento se refere à interpretação de códigos racistas. A partir da compreensão dos fundamentos anteriores, fica mais fácil reconhecer o racismo em suas formas sutis e cotidianas, além das ofensas explícitas.

Esses cinco fundamentos nos fornecem uma base sólida para iniciarmos o processo de desconstrução do racismo, ajudando os indivíduos a se tornarem mais conscientes de suas próprias atitudes:

Perceber-se criticamente implica uma série de desafios para quem passa a vida sem questionar o sistema de opressão racial. A capacidade desse sistema de passar despercebido, mesmo estando em todos os lugares, é intrínseca a ele. Acordar para os privilégios de certos grupos sociais têm e praticar pequenos exercícios de percepção pode transformar situações de violência que antes do processo de conscientização, não seriam questionadas (Ribeiro, 2019, p. 107).

Isso reafirma a importância do letramento racial como instrumento de promoção de uma educação que estimule a equidade, a inclusão e o respeito à diferença e à diversidade no combate às práticas racistas que foram naturalizadas. O letramento racial também pode ser um importante fator na construção da identidade dos estudantes negros. O termo identidade é bastante complexo, pois envolve dimensões pessoais, culturais, sociais, políticas e históricas:

É nesse sentido que entendo a identidade negra como uma construção social, histórica e cultural repleta de densidade, de conflitos e de diálogos. Ela implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Um olhar que, quando confrontado com o do outro, volta-se sobre si mesmo, pois só o outro interpela a nossa própria identidade. Enquanto dois processos densos, construídos pelos sujeitos sociais no decorrer da história, nas relações sociais e culturais, a educação e a identidade negra estão imersas na articulação entre o individual e o social, entre o passado e o presente, e são incorporadas, ao mesmo tempo em que incorporam, à dinâmica do particular e do universal (Gomes, 2002, p. 39).

Nesse contexto, entendemos que nenhuma identidade é construída no isolamento, o processo de identidade está em constante construção com as interações e os diálogos que estabelecemos com os outros. Também se manifesta por meio da percepção das diferenças e do contraste com o outro, implicando, portanto, a noção de alteridade.

Muitas vezes, a alteridade também pode resultar em estigmatização dos negros, onde a identidade negra é frequentemente vista sob uma luz negativa devido a preconceitos. Pois, como Gomes (2002) nos diz, construir uma identidade negra em uma sociedade que historicamente ensina aos negros que, para ser aceito, é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio.

Nessa perspectiva, é possível considerar a escola como um espaço que interfere na construção da identidade negra de forma positiva. A inclusão de narrativas diversas e a problematização das relações raciais podem fazer com que alunos negros se vejam representados e valorizados, ajudando na construção de uma identidade positiva que dialoga com a alteridade presente no ambiente escolar, levando os alunos a uma resistência e a um fortalecimento da identidade, à medida que os indivíduos e comunidades buscam afirmar e valorizar suas próprias culturas e histórias em resposta ao tratamento desigual.

Na construção da identidade racial com base em vivências compartilhadas e reconhecidas por seu grupo, os indivíduos constroem seu senso de pertencimento. O pertencimento racial é reforçado quando há um reconhecimento social positivo da identidade racial. Isso pode ocorrer através de espaços culturais, educativos e comunitários que valorizam e promovem as culturas e histórias dos grupos étnico-raciais, contribuindo para uma maior autoafirmação.

A escola é um desses espaços que pode ajudar a construir uma identidade positiva e inclusiva, valorizando as diversidades raciais, incluindo conteúdos que valorizem a história e a cultura afro-brasileira:

Sendo entendida como um processo contínuo, construído pelos negros e negras nos vários espaços - institucionais ou não - nos quais circulam, podemos concluir que a identidade negra também é construída durante a trajetória escolar desses sujeitos e, nesse caso, a escola tem a responsabilidade social e educativa de compreendê-la na sua complexidade, respeitá-la, assim como às outras identidades construídas pelos sujeitos que atuam no processo educativo escolar, e lidar positivamente com a mesma (Gomes, 2005, p. 44).

A abordagem de temas, como discriminação, racismo e igualdade racial, e a maneira como a cultura negra e outras identidades raciais são representadas nos materiais didáticos podem influenciar na autoimagem dos alunos, fortalecer a identidade dos alunos negros e promover um sentimento de pertencimento, ao mesmo tempo em que educa todos os alunos sobre as riquezas da diversidade cultural.

2.2 SABERES QUE ROMPEM SILÊNCIOS: TEORIAS, LUTAS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO RACIAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Diante das desigualdades persistentes em nosso país, tornam-se cada vez mais necessários a discussão sobre letramento racial crítico e o uso de uma linguagem aplicada antirracista. No Brasil, há um crescente número de pesquisadores dedicados às relações étnico-raciais, especialmente nas áreas de educação, sociologia e antropologia, como Cavalleiro (2001), Gomes (1995, 2005), Ribeiro (2019), Pinheiro (2023), Moreira (2020), Ferreira (2011, 2012, 2014), Almeida (2021), Munanga (2005, 2009), Carneiro (2020), Silva (2007, 2018), Carneiro (2020), entre muitos outros.

Esses pesquisadores têm contribuído significativamente para avançar as discussões sobre raça, racismo e relações étnico-raciais, provocando mudanças notáveis no contexto educacional brasileiro. Aqui não podemos esquecer das contribuições do movimento negro¹, como as ações políticas, culturais e sociais desse movimento, especialmente em prol da educação, que ajudam a reeducar a sociedade e o Estado nas relações étnico-raciais. O movimento negro pode ser entendido como:

(...) a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural. Para o movimento negro, a “raça”, e, por conseguinte, a identidade étnico-racial, é utilizada não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas. Em outras palavras, para o movimento negro, a “raça” é o fator determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação (Domingues, 2007, p. 102).

¹ Embora a expressão “movimento negro” apareça no singular, ela se refere a um conjunto plural e multifacetado de organizações, lideranças, formas de atuação política, social e cultural protagonizadas pela população negra. Esses movimentos assumem diferentes pautas, estratégias e configurações ao longo do tempo e em distintos contextos históricos e espaciais, tendo em comum o enfrentamento ao racismo e a luta por direitos, reconhecimento e igualdade racial no Brasil.

O movimento negro no Brasil representa um conjunto de ações e iniciativas voltadas para a luta pela igualdade racial e a superação do racismo estrutural. As questões debatidas por esse movimento, bem como por pesquisadores independentes e aqueles organizados em associações, como a ABPN (Associação Brasileira de Pesquisadores Negros), têm um papel fundamental no fortalecimento do letramento racial crítico, especialmente no contexto educacional brasileiro. Nesse sentido, tais discussões contribuem para a implementação de políticas educacionais e linguísticas que consideram as questões de raça, racismo e relações raciais. Entre as principais contribuições desse processo, destacam-se:

Desenvolvimento de Novos Modelos Pedagógicos - pesquisadores têm promovido abordagens que integram o letramento racial nas práticas de ensino, incentivando educadores a desenvolver metodologias que discutam e analisem questões raciais e de identidade em sala de aula. Essa abordagem busca reflexões acerca da estrutura racial da sociedade.

Ações afirmativas - a discussão sobre ações afirmativas e políticas de cota nas universidades tem sido um foco central de pesquisa, com estudos avaliando como essas práticas podem ajudar a diminuir desigualdades raciais no acesso à educação superior. Sobre as cotas, Ribeiro (2019) esclarece que:

Embora as desigualdades nas oportunidades para negros e brancos ainda sejam enormes, políticas públicas mostram que têm potencial transformador na área. O caso das cotas raciais é notável. Na época em que o debate sobre ações afirmativas estava acalorado, um dos principais argumentos contrários à implementação de cotas raciais nas universidades era “as pessoas negras vão roubar minha vaga”. Por trás dessa frase está o fato de que pessoas brancas, por causa de seu privilégio histórico, viam as vagas em universidades públicas como suas por direito (p. 44).

O movimento negro foi, pois, fundamental na implantação de cotas raciais na universidade e nos concursos públicos, ajudando a diminuir as desigualdades no acesso à educação e ao mercado de trabalho.

Análise de Materiais Didáticos - há um crescente interesse na análise de livros didáticos e outros recursos educacionais para examinar como estes representam questões de raça e identidade. Esse trabalho visa promover a inclusão e a diversidade

nas narrativas apresentadas no material educativo, além de desafiar representações estereotipadas.

Esses estudos também têm focado na importância da formação inicial e continuada do professor em temas relacionados às relações étnico-raciais. Essa formação é importante para que educadores estejam preparados para abordar essas questões de forma crítica e reflexiva em suas práticas.

A Lei Federal nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica nacional, o Dia Nacional da Consciência Negra, o reconhecimento de Zumbi dos Palmares como herói nacional, também são importantes avanços do movimento negro na luta pela igualdade racial e pela construção de uma sociedade onde negros tenham as mesmas oportunidades que a população branca.

A contribuição dos teóricos mencionados nesse texto, e de muito outros, de forma individual ou coletiva, e o movimento negro têm contribuído de forma significativa para um avanço no entendimento do letramento racial crítico e, conseqüentemente, na formação de um ambiente educacional mais inclusivo e consciente das questões raciais. Esses pesquisadores nos fornecem um referencial teórico que permite analisar as relações entre raça, racismo e educação. Essa teoria serve como uma base sólida para investigar como as questões raciais são abordadas nas práticas pedagógicas e curriculares

2.3 IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO RACIAL NO CONTEXTO EDUCACIONAL

A realidade da discriminação racial afeta todos os aspectos da sociedade e isso inclui as escolas. Esse fato é uma questão séria que se manifesta através de diversas formas de segregação, prejudicando a saúde e o desenvolvimento educacional do estudante. Entender que o racismo vai além de comportamentos pessoais e está profundamente ligado a estruturas sociais e institucionais exige de nós um posicionamento ativo. Nesse sentido, Ribeiro (2019) estimula uma reflexão ao questionar:

A questão é: o que você está fazendo ativamente para combater o racismo? Mesmo que uma pessoa se afirmar como não racista (o que é difícil, ou mesmo impossível, já que se trata de uma estrutura social

enraizada), isso não seria suficiente – a inação contribui para perpetuar a opressão (Ribeiro, 2019, p. 14).

A fala de Ribeiro (2019) soa persistente e nos faz refletir sobre o que temos feito enquanto sistema educacional e até mesmo como posicionamento individual para combater formas de opressão, diminuir as desigualdades e assumir a responsabilidade pela transformação de nossa sociedade. A educação brasileira foi historicamente construída a partir de modelos eurocêntricos, o que levou à marginalização e à exclusão sistemática de pessoas negras e indígenas. Essa abordagem resulta na deseducação de uma parte significativa da população em relação à sua própria ancestralidade e cultura. Como consequência, o aluno sente dificuldade no processo de autoidentificação e de construção de uma identidade cultural sólida, gerando uma desconexão com as próprias raízes.

Nesse contexto, com um passado atrelado historicamente pela escravidão e outras injustiças sociais, o letramento racial surge como uma poderosa ferramenta para ações de re(pensar) de forma crítica e reflexiva as práticas racistas presentes no meio social. O ambiente escolar, por ser um lugar em que a diversidade se faz presente, um lugar de convivência, do diálogo e principalmente da aprendizagem, torna-se um ambiente propício para as discussões étnico-raciais:

A escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas. E por isso mesmo, ela também é um importante local onde essas podem ser superadas (Gomes, 2003, p. 77).

Dessa forma, promover um letramento racial no ambiente escolar é extremamente necessário, pois esse tipo de letramento propõe uma reflexão crítica acerca das questões raciais, promovendo a redução das desigualdades e construindo uma sociedade mais inclusiva e equitativa. A presença do letramento racial na escola ajuda no fortalecimento da autoestima e identidade positiva de crianças e adolescentes negros que, ao longo da história, foram excluídos e invisibilizados na sociedade e, muitas vezes, até na escola.

A construção dessa identidade positiva através de atividades educativas que abordem a cultura afro-brasileira, a história, o reconhecimento da diversidade e a importância da igualdade de oportunidades é indispensável para promover a

superação de estereótipos e preconceitos, ajudando a combater o racismo. Pois, segundo Nascimento (1984), o negro, para confrontar a situação contemporânea do racismo que o destituiu de todos os seus direitos, tem que recuperar a sua história:

Este é o primeiro passo para que ele recupere o seu ser, porque as instituições neste país, logo após a abolição, tentaram, através de uma parafernália que vai desde o sistema de educação aos meios de comunicação e às instituições culturais, e também o apelo às forças repressoras e policiais, apagar do negro o seu passado. Há um grande empenho em erradicar a memória do negro, não somente do seu tempo no Brasil, mas também do seu passado, antes de aqui chegar. Prova desta afirmativa: nunca se ensina nas escolas nada de dignificante e de positivo em relação à África. Pelo contrário, o que se ensina é que a África era um território desconhecido, um continente misterioso, habitado por um povo que em nada contribuiu para a história da humanidade: que nunca teve ciência, nem tecnologia, e muito menos civilização. Jamais se passa aos estudantes a verdade do grande florescimento civilizatório da África antes das invasões, época anterior à destruição do colonialismo (Nascimento, 1984, p. 16).

Essa é uma realidade que, lamentavelmente, ainda se faz presente no nosso contexto educacional, embora haja alguns avanços em políticas públicas, como a promulgação da Lei n.º 10.639/2003 e da Lei n.º 11.645/2008, há ainda muitos desafios a serem superados, pois tais diretrizes, muitas vezes, não se concretizam de forma plena no cotidiano escolar.

O letramento racial no ambiente escolar pode ajudar o negro a resgatar a sua história, sua identidade e senso de pertencimento ao realizar o movimento Sankofa. Este conceito, oriundo da sabedoria ancestral africana, preconiza a importância de olhar para o passado, reconhecendo e resgatando as raízes culturais e históricas que foram sistematicamente negadas ou distorcidas. Sobre o movimento Sankofa, Pinheiro (2023) nos esclarece que:

[...] é uma filosofia africana representada pictoricamente por uma ave que gesta um ovo e que tem a cabeça voltada para trás; isso significa que é só sabendo de onde vieram (olhar para trás) que sabemos quem somos; e é só sabendo de onde viemos e quem somos, a partir da nossa agência ancestral, que conseguimos construir novos passos rumo à emancipação do nosso povo (p. 98-99).

Essa abordagem reconhece as contribuições dos povos africanos para a formação da sociedade brasileira e propõe a valorização da cultura afro-brasileira. Assim, por meio do movimento Sankofa, com a capacidade de olhar para trás e criar

um futuro, o movimento negro brasileiro passou a pleitear políticas afirmativas para a população negra como forma de acabar com uma história de marginalização racial e garantir um futuro digno para essa população. Reconhecer e honrar as contribuições de gerações anteriores, mantendo viva a sua história, cultura e tradições, ajuda a preservar a memória coletiva de seus ancestrais, preservando a sua identidade e sabedoria acumulada ao longo do tempo.

Ao resgatar memórias e também o legado da cultura afro-brasileira e promover uma educação antirracista por meio do letramento racial, estamos contribuindo para o empoderamento das novas gerações e, dessa forma, conseguimos enxergar um futuro em que haja a superação de práticas excludentes que marcam as relações étnico-raciais.

3 CONQUISTAS LEGAIS E DESAFIOS NO LETRAMENTO RACIAL

Desde o século XIX, diversos movimentos foram organizados para lutar pela igualdade de direitos civis, pelo fim da escravidão e contra o racismo no mundo ocidental. A maior parte desses movimentos teve foco nas Américas. No século XX, essas iniciativas se diversificaram, criando diferentes pautas de lutas sociais conforme a necessidade da população negra de cada região, tendo em comum o pedido por igualdade racial.

No Brasil, apesar do mito da democracia racial que tenta impor a crença de que existe igualdade de oportunidades entre raças e etnias, a realidade mostra que as desigualdades entre brancos e negros ainda são enormes. O processo de exclusão da população negra após a abolição, sem ações de reparação e inclusão para garantir a essas pessoas condições adequadas de vida, impossibilita a existência da democracia racial. A ausência de ações efetivas contribui para a manutenção do racismo e dificulta avanços reais na luta por igualdade.

Portanto, a importância dos movimentos negros em nosso país é significativa. As ações desses movimentos resultaram em várias conquistas para a população afrodescendente, que podem reduzir os impactos desse mito. Nessa seção, abordamos as conquistas provenientes desses movimentos, como políticas públicas de reparação de equidade, como, por exemplo, as Leis 10.639/2003 e 11.116/2008, e de como essas conquistas têm impulsionado o letramento racial, sobretudo no contexto escolar.

3.1 A LEI 10.639/2003 E O CAMINHO PERCORRIDO ATÉ SUA CONQUISTA

Através de muitas lutas do movimento negro e intelectuais comprometidos em combater o racismo, buscou-se a construção de uma sociedade antirracista, que privilegia o ambiente escolar como um espaço fundamental no combate ao racismo e à discriminação racial. A lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003, sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, por meio da qual se torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Africanas e Afro-Brasileiras nos estabelecimentos de Educação Básica, oficiais e particulares, não surgiu por acaso nem é fruto da boa vontade política, mas sim de décadas de mobilização dos Movimentos Sociais Negros em busca de uma educação antirracista e de qualidade para todos. A promulgação

dessa lei representou um marco na consolidação de políticas públicas voltadas para a promoção da equidade racial no sistema educacional brasileiro.

A partir do século XVI, as comunidades negras que chegaram ao Brasil, de forma não espontânea, foram alocadas nas áreas costeiras, especialmente nas regiões que hoje conhecemos como Nordeste e Sudeste. O crescimento econômico dessas regiões, durante os séculos XVII, XVIII e XIX, foi garantido pelo aumento das plantações de cana-de açúcar e garantiu aos senhores de engenho grande patrimônio, enquanto isso, a população negra, submetida à escravidão e à exploração, desenvolvia diversas formas de resistência, buscando preservar a memória de seus antepassados e fortalecer sua cultura e identidade por meio de lutas contínuas.

Até o ano de 1888, quando foi oficialmente abolida a escravidão no Brasil por meio da Lei Áurea, a população negra, que se encontrava escravizada, passou por muitas e significativas dificuldades. A abolição da escravatura não livrou os ex-escravizados da discriminação racial e suas consequências, como exclusão social e miséria:

No Brasil aos libertos não foram dados nem escolas, nem terra, nem empregos. Passada a euforia da libertação, muitos ex-escravos regressaram às suas fazendas, ou a fazendas vizinhas para retomar o trabalho por baixo salário. Dezenas de anos após a abolição os descendentes de escravos ainda viviam nas fazendas, uma vida pouco melhor do que a de seus antepassados escravos. Outros se dirigiam às cidades como o Rio de Janeiro onde foram engrossar a grande parcela da população sem emprego fixo. Onde havia dinamismo econômico provocada pela expansão do café, como em São Paulo, os novos empregos foram ocupados pelos milhares de imigrantes italianos que o governo atraía para o país. Lá, os ex-escravos foram expulsos ou relegados aos trabalhos mais brutos e mais mal pagos (Carvalho, 2003, p. 52).

Os anos que nos separam da Lei Áurea não foram o suficiente para resolver os problemas decorrentes das práticas discriminatórias que se formaram ao longo da escravidão. Apesar dessa lei ser um marco importante, a abolição da escravidão não foi suficiente para promover a igualdade social da população negra do Brasil, visto que a lei que pôs fim à escravidão não foi seguida de ações públicas que assegurassem a inclusão social e econômica dos antigos escravizados, o que resultou em desigualdades sociais e raciais persistentes até hoje. É possível observar essa realidade nos dados sociais, onde a população negra continua a enfrentar situações de vulnerabilidade, com menos acesso à educação e empregos com baixa

remuneração, o que impossibilita sua ascensão social. Dessa forma, os escravizados perceberam que a luta pela liberdade foi apenas o primeiro passo na busca por igualdade racial:

As consequências disso foram duradouras para a população negra. Até hoje essa população ocupa posição inferior em todos os indicadores de qualidade de vida. É a parcela menos educada da população, com os empregos menos qualificados, ou menores salários, os piores índices de ascensão social (...). A população teve que enfrentar sozinha o grande desafio da ascensão social, e frequentemente precisou fazê-lo por rotas originais, como o esporte, a música e a dança (...). A libertação dos negros não trouxe consigo a igualdade efetiva. Essa igualdade era afirmada nas leis, mas negada na prática. Ainda hoje, apesar das leis, os privilégios e arrogância de poucos correspondem ao desfavorecimento e humilhação de muitos (Carvalho, 2003, p. 53).

A luta por uma participação justa de pessoas negras nos diferentes setores da sociedade brasileira continua sendo um tema muito significativo. Com essa finalidade, setores da sociedade civil têm se empenhado no combate ao racismo e sempre buscando meios de melhorar a posição social dos negros, visando superar a posição de excluídos ou miseráveis. Entretanto, mesmo diante das numerosas dificuldades que a população negra enfrentou e ainda enfrenta, buscou manter uma conexão com sua ancestralidade e as tradições africanas, preservando seus valores e cultura, fortalecendo, assim, o sentimento de coletividade e resistência de várias comunidades afro-brasileiras.

Ao longo das primeiras décadas do século XX, não houve iniciativas significativas voltadas para a legislação que promovesse a plena cidadania da população negra. Foi apenas a partir da segunda metade desse século que, de forma mais significativa, diante de uma série de reivindicações, sociedades civis começaram a se organizar, formando entidades importantes na história pelo direito dos negros, tendo como exemplo a União dos Homens de Cor e o Teatro Experimental do Negro.

Em todo território nacional, encontramos ações tanto de grupos quanto individuais que fundamentaram o pensamento negro na educação, bem como movimentos culturais que ajudam compreender o contexto da educação brasileira. Vejamos alguns marcos históricos e legais que contribuíram para a ascensão de uma educação antirracista e para a promulgação da Lei 10.639/2003.

Na década de 1920, nascia na cidade de São Paulo um jornal intitulado *O Clarim da Alvorada*: o jornal da resistência. Esse jornal se tornou um dos mais importantes instrumentos da militância negra da cidade de São Paulo e referência na politização do debate sobre questões raciais. Em 1931, foi fundada a Frente Negra Brasileira (FNB), uma importante entidade do movimento negro que defendia os interesses da comunidade negra, reivindicando direitos sociais e políticos iguais para todos, independente da cor da pele. Tendo como organizadores Arlindo Veiga dos Santos e José Correia Leite, a entidade buscava melhorar a inclusão do povo negro na sociedade brasileira.

Em 1936, foi fundado o Centro Cultural Afro-Brasileiro e Frente Negra Pernambucana – Teatro Solano Trindade, com o intuito de valorizar o afrodescendente e contribuir para a autoestima do povo negro. Uma de suas preocupações era a necessidade de investigar a cultura em suas raízes. Outro importante marco histórico ocorrido em 1944, foi a Criação Teatro Experimental do Negro (TEN) idealizado por Abdias do Nascimento, que tinha como objetivo a valorização social da população negra e da cultura afro-brasileira através da educação e da arte. Segundo Abdias do Nascimento, o TEN:

[...] iniciou sua tarefa histórica e revolucionária convocando para seus quadros pessoas originárias das classes mais sofridas pela discriminação: os favelados, as empregadas domésticas, os operários desqualificados, os frequentadores dos terreiros. Com essa riqueza humana, o TEN educou, formou e apresentou os primeiros intérpretes dramáticos da raça negra – atores e atrizes – do teatro brasileiro (Nascimento, 2001, p. 219).

Entre os anos de 1950 e 1953, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) desenvolveu no Brasil o Programa UNESCO, projeto de pesquisa sobre relações raciais com o objetivo de analisar como as interações entre brancos e negros aconteciam no país. Esse programa visava combater o racismo e promover a igualdade racial, e o Brasil foi escolhido, pois sua imagem na época era de um país sem racismo. Esse projeto ofereceu uma oportunidade única para o desenvolvimento das ciências sociais no Brasil dos anos 50 do século XX.

Ainda, nessa década, o então presidente Getúlio Vargas promulgou a primeira lei brasileira de combate ao racismo em 1951, por meio da Lei Afonso Arinos, a

primeira a incluir entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceito de raça e cor da pele. Essa lei foi um passo importante para reconhecer as práticas discriminatórias no país, tendo em vista o mito da democracia racial, e essa legislação abriu portas para a luta por outras legislações visando à igualdade racial.

No ano de 1978, surgia em São Paulo, criado por um grupo de militantes e ativistas, dentre eles Abdias do Nascimento e Lélia Gonzalez, o Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR), lançado no ato público de 7 de julho, realizado nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo. Ainda no mesmo mês, teve a palavra negro introduzida, passando a se chamar Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR). Em 1979, passou a se chamar Movimento Negro Unificado (MNU). Essa entidade existe até os dias atuais, com mais de 40 anos de luta contra o racismo e pelos direitos da população afro-brasileira. O movimento é considerado uma das maiores entidades negras da América Latina. Domingues (2007) nos diz que, no Programa de Ação, realizado em 1982, o Movimento Negro Unificado apresentava as seguintes reivindicações:

Desmistificação da democracia racial brasileira; reorganização política da população negra; transformação do Movimento Negro em movimento de massas; formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; organização para enfrentar a violência policial; organização nos sindicatos e partidos políticos; luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares, bem como na busca pelo apoio internacional contra o racismo no país (Domingues, 2007, p. 115).

Domingues ainda ressalta que o Movimento Negro começou a se envolver mais diretamente com as questões ligada à educação. Esse movimento solicitou a revisão dos conteúdos repletos de preconceitos presentes nos livros didáticos, pediu também pela formação dos professores, para que abordassem a África e seu legado, como também a inclusão da literatura negra e a necessidade de incluir o ensino da História da África nos currículos escolares.

Reivindicações como essas na esfera educacional foram mais uma vez solicitadas ao Estado brasileiro em 20 de novembro de 1995, quando foi organizada pelas entidades negras brasileiras a Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida, realizada em Brasília. Foi uma ocasião significativa em que os organizadores foram recebidos pelo presidente da época, Fernando Henrique

Cardoso. Eles puderam apresentar a pauta de luta. Sobre esse encontro com o presidente, Santos relata:

Seus organizadores foram recebidos pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, no Palácio do Planalto. Mais uma vez as lideranças dos movimentos negros denunciaram a discriminação racial e condenaram o racismo contra os negros no Brasil. Mais do que isto, entregaram ao chefe de Estado brasileiro o Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial, que continha várias propostas antirracistas. No que diz respeito à educação podemos citar, entre outras: Implementação da Convenção Sobre Eliminação da Discriminação Racial no Ensino; Monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos controlados pela União; Desenvolvimento de programas permanentes de treinamento de professores e educadores que os habilite a tratar adequadamente com a diversidade racial, identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto destas na evasão e repetência das crianças negras (Santos, 2007, p. 20).

Outro evento significativo na luta do movimento negro foi a criação da Lei 9.394 em 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), especificamente no artigo 26, § 4º, que diz que “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (Brasil, 1996). Depois, os PCNs foram elaborados, ressaltando, ainda que de forma modesta, a relevância dos estudos africanos. Sobre os PCNs Gomes (2011) alerta que:

[...] foi introduzido nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1995 e 1996, o tema transversal Pluralidade Cultural. Neste, as questões da diversidade foram estabelecidas em uma perspectiva universalista de educação e de política educacional. A questão racial, no entanto, diluía-se no discurso da pluralidade cultural, o qual não apresenta um posicionamento explícito de superação do racismo e da desigualdade racial na educação nas suas propostas (Gomes, 2011, p. 113).

Com a chegada do novo milênio, mais uma vez se destacou a importância dos povos do mundo em discutir e criar planos para enfrentar problemas nas relações étnico-raciais que surgiram ao longo da modernidade. Dessa forma, a Organização das Nações Unidas organizou a III Conferência Mundial das Nações Unidas de 2001 contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância, ocorrida de 31 de agosto a 8 de setembro em Durban, na África do Sul. No Documento Oficial

Brasileiro, que foi levado para a III Conferência, é reconhecida pelo Estado a responsabilidade histórica pelo sistema escravocrata e pela exclusão econômica, social e política dos afrodescendentes, visto que:

O racismo e as práticas discriminatórias disseminadas no cotidiano brasileiro não representam simplesmente uma herança do passado. O racismo vem sendo recriado e realimentado ao longo de toda a nossa história. Seria impraticável desvincular as desigualdades observadas atualmente dos quase quatro séculos de escravismo que a geração atual herdou (Brasil, 2001, p. 25).

A conferência realizada em Durban resultou em uma Declaração e um Plano de Ação que estabelecem compromissos dos Estados na luta contra o racismo e toda forma de discriminação racial.

Após um longo período de lutas e reivindicações empreendidas pelo Movimento Negro, no ano de 2003, ocorreu um marco significativo na busca por uma educação antirracista, quando Luiz Inácio Lula da Silva, o Presidente da República na época, reconheceu a importância das lutas dos movimentos sociais negros e de toda forma de injúria e discriminação enfrentada por essa população. O então presidente modificou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, sancionando a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. A Lei 9.394/96 passou a vigorar com os seguintes artigos:

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

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

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

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

Diante da publicação da referida lei, outros documentos normativos foram aprovados pelo Ministério da Educação e pelo Conselho Nacional de Educação. Dentre eles, o Parecer CNE/CP/003/2004 e a Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004, que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das

Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNs ERER), e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em 2009.

Esses documentos são importantes e têm a finalidade de expandir a Lei 10.639/03 reforçando seus objetivos, é um passo importante na reparação aos danos causados à população negra no Brasil. Sobre a importância dessa lei, Gomes ressalta:

É importante compreender a força e o caráter da lei n. 10.639/03. Como se trata de uma alteração da lei n. 9394/96, via inserção dos artigos 26 A e 79 B, quando a ela nos referimos estamos falando da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e não de uma legislação específica voltada para a população negra. Ou seja, o seu teor e suas diversas formas de regulamentação possuem abrangência nacional e devem ser implementados por todas as escolas públicas e privadas brasileiras, assim como pelos conselhos e secretarias de educação e pelas universidades (Gomes, 2011b, p. 116).

Foi mais de meio século para que os movimentos negros e os intelectuais negros engajados na luta antirracista conseguissem a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares, porém essa obrigatoriedade não garante sua efetivação. Essa lei sozinha não altera a realidade da educação, é preciso continuar a lutar para garantir a sua aplicação.

Outra lei importante para o fortalecimento das relações étnico-raciais foi a Lei nº 11.645/2008, que incluiu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, sendo esses avanços significativos para promover uma educação que valoriza a diversidade étnica e cultural.

3.2 ANÁLISE CRÍTICA DAS LEIS QUE TORNAM OBRIGATÓRIO O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA NAS ESCOLAS

Há mais de vinte anos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/1996), foi alterada pelo artigo 26-A e estabelece que: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira”. Essa alteração se deu devido à promulgação da Lei 10.639, sancionada no dia 09 de janeiro de 2003.

A conquista da Lei 10.639/03, muito importante para combater o racismo e as desigualdades raciais, principalmente no ambiente escolar, é fruto de muita luta dos movimentos sociais, em especial o Movimento Negro. No entanto, não se pode considerar que todas as conquistas estão asseguradas; é preciso muito empenho para que sejam, de fato, efetivadas. Segundo Gomes:

A história política brasileira nos revela que entre as intenções das legislações antirracistas e a sua efetivação na realidade social há sempre distâncias, avanços e limites, os quais precisam ser acompanhados pelos cidadãos e cidadãs brasileiros e pelos movimentos sociais por meio de um efetivo controle público (Gomes, 2011, p. 115).

Gomes (2011) nos alerta para a distância que existe entre a criação das leis antirracistas e sua efetiva aplicação no dia a dia da população. Embora haja avanços na legislação em busca da promoção da igualdade racial, na realidade, essas ações não garantem mudanças significativas. Isso ocorre porque a implementação da lei não exige apenas a sua existência formal, mas também o compromisso constante, tanto político quanto social, em sua aplicação. O compromisso político está relacionado à atuação do governo por meio de fiscalização adequada, capacitação de professores e disponibilização de recursos que assegurem a aplicação da legislação. Já o envolvimento social diz respeito à participação proativa da sociedade civil por meio de movimentos sociais, instituições educacionais e cidadãos comprometidos que atuam para denunciar injustiças, na promoção da conscientização e na cobrança de ações concretas do poder público.

Visando garantir a implementação da Lei 10.639/03, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio do Parecer CNE/CP nº 3/2004, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e

para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, regulamenta a referida lei que obriga a inclusão desses temas nos currículos de educação básica brasileira:

Regulamentar a alteração trazida à Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/2000, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Desta forma, busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros (Brasil, 2004, p.1).

Esse parecer também é destinado aos mantenedores de estabelecimentos de ensino, professores e responsáveis pela elaboração, execução e avaliação de programas de interesse educacional e de planos institucionais, pedagógicos e de ensino, além das famílias dos estudantes, a eles mesmos e aos cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros. Além de combater o racismo e as formas de discriminação racial, esse parecer assegura o direito a uma sociedade equânime e promove a valorização das histórias e cultura afro-brasileira e africana.

É importante ressaltar que a lei em questão foi alterada em 2008 pela Lei nº 11.645, que passou a obrigar o estudo da história e cultura indígena em todas as escolas do ensino fundamental e médio, passando a vigorar com a seguinte redação:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afrobrasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira (Brasil, 2008).

Apesar de serem dispositivos legais que buscam reparar, reconhecer e valorizar a história, cultura e identidade da população afro-brasileira e indígena, colocá-los em prática ainda é um grande desafio enfrentado pelo sistema educacional brasileiro. Apesar dos desafios, Moore esclarece que:

O processo de implementação da Lei n. 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino sobre história e cultura da África e dos afrodescendentes, assim como as políticas públicas de ações afirmativas em favor desses e dos indígenas, além de incidir positivamente sobre o fortalecimento das estruturas democráticas do país, converge para as preocupações estratégicas nacionais. O Brasil, até o momento, é o único Estado da América Latina a tentar pôr em prática medidas compensatórias – embora que ainda tímidas – destinadas a eliminar o racismo e a reverter o quadro de exclusão dos afrodescendentes e indígenas (Moore, 2010, p. 73).

É notório que a legislação avançou e fortaleceu a luta indígena e das comunidades negras no contexto educacional, porém desafios significativos ainda persistem. Um deles é a falta de fiscalização nas escolas em relação à aplicabilidade da lei, além da falta de formação inicial para os professores pelas instituições de ensino superior, entraves na formação continuada dos professores e na adaptação do referencial curricular considerando a lei em questão, não podemos esquecer do racismo que também impede sua implementação. De acordo com a lei, os conteúdos devem ser abordados em todo o currículo escolar, com destaque para as áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileiras.

O que se observa em muitas escolas é que atividades com a temática sobre história e cultura afro-brasileira são realizadas apenas no dia 20 de novembro, em comemoração ao Dia da Consciência Negra, muitas vezes, para cumprir um cronograma escolar, e de maneira bem folclórica, sem considerar os princípios da Lei 10.639/2003. Sobre as poucas práticas para a efetivação da lei mencionada, Araújo (2021) ressalta que:

É preocupante para nós educadores que a Lei que poderia transformar a escola brasileira em uma escola diversa, plural, antirracista e republicana complete sua maior idade sem se institucionalizar e galgar o degrau de política pública; sem se enraizar nos projetos políticos pedagógicos da escola. Apesar de reconhecermos o magnífico trabalho que muitos professores e alguns diretores de escolas executam pelo Brasil, eles não conseguem romper a estruturalidade do racismo na escola porque seus projetos se individualizam e muitos

são os desafios para a construção de ações junto à comunidade escolar (Araújo, 2021, p. 292).

O que se pode observar é que a aplicação das leis que obrigam o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena parte mais de uma inquietação pessoal de alguns professores do que exigência escolar amparada por lei. É preciso ter em evidência que essas leis ultrapassam uma imposição legal; é necessário, acima de tudo, um compromisso ético, pedagógico e político. Discutir, dialogar e refletir sobre o racismo e suas consequências dentro do ambiente escolar é fundamental para a criação de uma escola que promova uma educação para relações étnico-raciais e antirracista, no segundo país de maior população negra fora da África, o Brasil.

A África, além de ser o berço da humanidade, é o continente que mais contribuiu para a formação cultural e social do Brasil, um país em que a maioria da população é preta. Isso já é motivo suficiente para estudar a história do continente africano contemplando a Lei 10.639/2003, mas, como afirma Pinheiro (2023), não devemos trabalhar a educação para as relações étnico-raciais por ser uma imposição legal, mas porque somos conscientes da necessidade de reparação social dessas majorias minorizadas no nosso país.

3.3 IMPACTO DA LEI 10.369/2003 E DA LEI 11.645/2008 NA EDUCAÇÃO E NAS DISCUSSÕES SOBRE LETRAMENTO RACIAL

A promulgação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 representou um momento significativo para a educação brasileira, pois valorizou a importância cultural e histórica dos povos afro-brasileiros e indígenas para a construção do Brasil. Essas leis chegaram para dar um basta nos discursos centrados numa visão eurocêntrica que não considera a história e a cultura das populações afrodescendentes e indígenas. Construíram, para formar uma mentalidade inferiorizada desses grupos, a ideologia do branqueamento, a valorização da mestiçagem e, principalmente, a ideia de uma democracia racial. Gomes corrobora com esse pensamento ao dizer que:

A lei e as diretrizes entram em confronto com as práticas e com o imaginário racial presentes na estrutura e no funcionamento da educação brasileira, tais como o mito da democracia racial, o racismo ambíguo, a ideologia do branqueamento e a naturalização das desigualdades raciais (Gomes, 2011b, p. 116).

Essas leis possibilitaram trabalhar no chão da escola questões sobre identidade racial, fortalecendo as relações étnico-raciais, promovendo um ambiente que valorize a diversidade fomentando o letramento racial, tão importante para a formação de cidadãos críticos e conscientes da promoção na luta contra o racismo.

Nesse sentido, compreende-se que essas leis em questão vão além de ser um ato normativo, representam uma mudança significativa rumo a uma sociedade antirracista e, conseqüentemente, uma escola que perpassa por essa mesma linha, pois a escola é o lugar propício para a sua implementação, visto que essa legislação exige que a História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena sejam ensinadas por todas as instituições de ensino do país, tanto públicas como privadas.

Conforme estabelecido pela Lei 10.639/02, os programas educacionais devem incluir o estudo de temas, como:

[...] História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (Brasil, 2003).

Nesse contexto, o marco legal em evidência é um importante instrumento de estudo sobre as questões étnico-raciais, principalmente no ambiente escolar, com o objetivo de evitar o desenvolvimento do racismo e promover a construção de um novo olhar sobre a história dos povos do continente africano e também dos povos indígenas. Isso favorece a criação de uma identidade positiva que não inclua estereótipos negativos, que ainda hoje são associados à população negra brasileira e indígena, e a valorização desses povos como produtores de conhecimento.

Para alcançar esses objetivos, o letramento racial se torna uma ferramenta fundamental para abordar essas questões e promover a aplicação efetiva dessa legislação, uma vez que envolve a compreensão dos acontecimentos históricos e sociais que geraram desigualdades raciais em nosso país, o preconceito e a análise crítica das representações culturais que impactam de forma negativa as comunidades negra e indígena do Brasil.

O letramento racial busca alavancar a aplicação eficaz da Lei 10.369/2003 e da Lei 11.645/2008 promovendo de maneira mais ampla e específica os benefícios sociais e culturais que advêm de uma educação ancorada na diversidade. Isso é

crucial, principalmente porque vivemos em uma sociedade ainda influenciada pela desigualdade racial e pela discriminação.

A superação do racismo presente de forma marcante na sociedade é nossa obrigação. É uma necessidade étnica e uma tarefa política muito importante. E é na educação que vamos encontrar o espaço para que possamos ter sucesso nesse desafio, pois não há preconceito racial ou discriminação que resista ao conhecimento. Em relação a esses temas, acreditamos que o saber ainda é a solução mais eficaz.

Por essa razão, nas escolas brasileiras, é imprescindível implantar ações que busquem a descolonização², com o intuito de promover um letramento racial que desconstrua visões eurocêntricas, levando os alunos a uma mudança em seu modo de pensar, ampliando seus horizontes sobre as relações raciais presentes em seu ambiente social. Como resultado, eles poderão estabelecer relações sociais que sejam mais críticas, pautadas no respeito à diversidade:

Portanto, a promulgação da Lei n. 10.639/03 foi um marco importante para as diversas mobilizações no processo de descolonização do pensamento e das práticas pedagógicas decoloniais, que suscitaram várias iniciativas contributivas para a mobilização da sociedade nas diversas esferas, tais como: as cotas, a criminalização do racismo entre outras ações, que favorecem a construção de uma consciência racial contribuindo para identificar e combater o racismo institucionalizado, que ocorre de maneira muito sutil e outras violências sofridas pelo sujeitos/as negros/as na estrutura do nosso país [...] (Santos e Ferreira, 2024, p. 117).

O ensino de história e cultura dos povos africanos e afrodescendentes, bem como dos povos originários, ajuda na luta contra o racismo, que configura uma das principais causas das desigualdades que se manifestaram ao longo da história. Essa abordagem permite a disseminação de informações precisas e atuais sobre esses povos, além de reavaliar valores e comportamentos. É no ambiente social que desenvolvemos a maneira de ver o negro e de classificá-lo com base nas diferenças e também naturalizar as desigualdades ao invés de entendê-las como um reflexo do preconceito. Segundo Gomes:

É no contexto da cultura que nós aprendemos a enxergar as *raças*. Isso significa que, aprendemos a ver negros e brancos como

² O termo “descolonização”, no contexto educacional, refere-se ao processo de questionamento e superação de perspectivas eurocêntricas que historicamente privilegiaram conhecimentos, culturas e visões de mundo europeias em detrimento de saberes indígenas, africanos e afro-brasileiros.

diferentes na forma como somos educados e socializados a ponto de essas ditas diferenças serem introjetadas em nossa forma de ser e ver o outro, na nossa subjetividade, nas relações sociais mais amplas. Aprendemos, na cultura e na sociedade, a perceber as diferenças, a comparar, a classificar. Se as coisas ficassem só nesse plano, não teríamos tantos complicadores. O problema é que, nesse mesmo contexto, não deixamos de cair na tentação de hierarquizar as classificações sociais, raciais, de gênero, entre outras. Ou seja, também vamos aprendendo a tratar as diferenças de forma desigual. E isso, sim, é muito complicado! (Gomes, 2005, p. 49).

Nesse contexto, para evitar a naturalização das desigualdades e combater o racismo, a escola tem um importante papel, pois é uma das instituições capazes de auxiliar na mudança de pensamento. A legislação abordada nesse capítulo, ao impor que as escolas incluam a história e cultura negra e indígena em seu currículo, contribuirá para que essa instituição promova a valorização desses povos, oferecendo uma maneira diferente de vê-los, de ver-nos, e colaborando para diminuir os estereótipos negativos existentes.

4 POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

A luta contra o racismo é pertinente e exige vigilância constante da sociedade. Nos últimos anos, as discussões sobre as relações raciais têm ganhado maior visibilidade, evidenciando a urgência de enfrentar as desigualdades historicamente construídas a partir do racismo. Por isso, torna-se cada vez mais importante adotar uma atitude antirracista, que vai além de apenas reconhecer o problema é preciso adotar uma postura concreta para enfrentar as práticas discriminatórias. Nesse sentido, Pinheiro (2023) aponta que: “(...) a perspectiva antirracista tem como eixo central a negação do que o ocidente fez de nós”.

Dessa forma, assumir uma atitude antirracista significa se colocar como alguém crítico diante das injustiças raciais, questionando discursos e comportamentos aceitos, além de denunciar e combater os crimes de racismo e outras formas de discriminação que ainda existem na sociedade.

A educação tem um papel primordial na luta contra o racismo, pois, além da transmissão de conhecimento, pode atuar na raiz do problema para desconstruir preconceitos e promover um ensino que valorize as histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, como prevê a legislação (Leis 10.639/03 e 11.645/08).

A educação antirracista é um compromisso de todos na busca por justiça social, no enfrentamento do racismo estrutural e no reconhecimento da diversidade étnico-racial que caracteriza a sociedade brasileira. Para que isso se concretize no cotidiano escolar, são necessárias práticas pedagógicas que promovam o respeito à diversidade racial, valorizem as histórias, culturas e saberes da população negra e deem visibilidade a vozes historicamente silenciadas.

Dessa forma, a educação antirracista ajuda a formar estudantes mais conscientes, que podem questionar, reconhecer e combater práticas discriminatórias, contribuindo para a criação de relações mais justas e iguais dentro e fora da sala de aula, tornando-se um compromisso indispensável para um mundo melhor.

4.1 EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) são ações pedagógicas que enfatizam a valorização e o reconhecimento da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, instituídas pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08. Têm como objetivo combater

todas as formas de discriminação racial, valorizar a diversidade, equidade, preparando os alunos para viver em uma sociedade plural.

A EREER, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), diz que:

É necessário sublinhar que tais políticas têm, também, como meta o direito dos negros, assim como de todos os cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientadas por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimento; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povo indígenas. (BRASIL, 2004, p. 10).

Dessa forma, a Educação para as Relações Étnico-Raciais se constitui em um importante instrumento para garantir uma educação que promova a cidadania. No entanto, a educação não se restringe ao acesso ao ensino formal, mas envolve também a formação de cidadãos cientes de seus direitos e deveres, com capacidade de agir de forma crítica para mudar as desigualdades sociais e raciais ainda existentes no país. Ou seja, essas temáticas não são exclusivas das escolas, mas perpassam por ela, e por isso, a escola tem um papel essencial na criação de uma educação que respeite a diversidade e fortaleça a cidadania democrática:

A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso ao conhecimento científico, a registros culturais diferenciados, à conquista da racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários (Brasil, 2004, p. 15).

Para a construção de uma educação comprometida com as relações étnico-raciais, é fundamental reconhecer a existência das desigualdades raciais presentes na sociedade brasileira, muitas vezes ocultadas pelo mito da democracia racial. Tal reconhecimento implica compreender que as diferenças étnico-raciais fazem parte da constituição social do país e que o racismo ainda se manifesta em diversas esferas da vida social. Nesse sentido, torna-se necessário problematizar essas desigualdades

no contexto educacional, de modo a desconstruir mentalidades racistas e práticas discriminatórias historicamente perpetuadas. Além disso, é preciso superar perspectivas marcadas pelo etnocentrismo europeu, valorizando outras matrizes culturais que compõem a formação da sociedade brasileira.

Como pondera Gomes (2001), uma educação que trata todos os estudantes de maneira aparentemente igual pode, paradoxalmente, contribuir para a reprodução de desigualdades. Quando a escola usa métodos de ensino baseados na homogeneização, ela acaba deixando de lado as diversidades existentes no ambiente escolar. No âmbito da educação das relações étnico-raciais, reconhecer e valorizar essas diferenças tornam-se fundamentais para combater práticas discriminatórias.

Assim, é necessário desenvolver práticas pedagógicas sensíveis à diversidade, que promovam equidade e valorizem as múltiplas identidades presentes na escola:

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas (Brasil, 2004, p. 15).

Desfazer mentalidades racistas, numa sociedade em que o racismo se apresenta de forma estrutural, não é tarefa fácil. É necessário um trabalho consciente e planejado por parte das instituições e dos educadores, que implique revisar concepções, práticas e estruturas historicamente marcadas por visões racistas e discriminatórias, questionando valores que durante muito tempo privilegiaram uma visão eurocêntrica do conhecimento e da cultura.

A Educação para as Relações Étnico-Raciais no ambiente escolar precisa estar pautada na revisão dos métodos de ensino, que devem estar em sintonia com a valorização da diversidade e a promoção da igualdade, levando em conta experiências reais da população negra no âmbito social, econômico, educacional e político. Uma educação voltada para essa perspectiva pode contribuir para que estudantes negros reconheçam e valorizem suas origens, fortalecendo sua identidade e autoestima. Ao mesmo tempo, possibilita que estudantes não negros compreendam e reconheçam as contribuições, a influência e a importância da história e cultura

africana e afro-brasileira para a formação de nossa sociedade, favorecendo a construção de relações amistosas, livre de preconceitos e discriminações.

4.2 O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE RACIAL DOS ESTUDANTES.

O processo de construção da identidade negra em nosso país é muito complexo, pois é fruto de uma construção social e cultural, afetada por normas e valores que podem mudar ao longo do tempo. Também pode ser influenciada por experiências individuais e sociais e, por estar frequentemente ligada a questões raciais e de discriminação, pode dificultar a formação de uma identidade positiva e verdadeira.

Segundo Munanga:

A busca da identidade negra não é, no meu entender, uma divisão de luta dos oprimidos [...] Entre seus problemas específicos está, entre outros, a alienação do seu corpo, de sua cor, de sua cultura e de sua história e conseqüentemente sua 'inferiorização' e baixa estima, a falta de conscientização histórica e política, etc. [...] A recuperação dessa identidade começa pela aceitação dos atributos físicos de sua negritude antes de atingir os atributos culturais, mentais, intelectuais, morais e psicológicos, pois o corpo constitui a sede material de todos os aspectos de identidade (Munanga, 2009, p. 19).

A formação da identidade negra está fortemente conectada a eventos históricos de desvalorização e inferiorização impostos pelo racismo. Ao longo da história, população negra teve seu corpo, sua cultura e sua história frequentemente negados ou tratados de forma negativa, o que ajudou a criar um sentimento de inferioridade e a afasta-se de suas próprias referências identitárias.

Essa desvalorização também pode estar associada, segundo Fanon (2008), a uma estrutura social que hierarquiza os sujeitos racialmente, dividindo-os simbolicamente entre a zona do ser e a zona do não ser. A zona do ser refere-se ao espaço privilegiado que ocupa o branco europeu. Nessa zona, as pessoas são reconhecidas como totalmente humanas, têm acesso a direitos, oportunidades e reconhecimento social. Por outro lado, a zona do não ser diz respeito ao espaço simbólico e social reservado para pessoas negras que, em situações de racismo, são desumanizadas, inferiorizadas e impedidas de serem reconhecidas como humanas.

Nesse contexto, é possível refletir que o racismo não se manifesta apenas em atitudes individuais, mas também em estruturas sociais, colocando algumas pessoas em posição de privilégios e outras em situação de exclusão e marginalização, o que dificulta a construção da identidade do sujeito negro. É preciso que haja um movimento de resistência e reconstrução da identidade que desafie essa lógica da desumanização. É preciso criar oportunidades para que os indivíduos colocados na zona do não ser possam afirmar sua identidade, sua dignidade e seu espaço na sociedade.

Enquanto instituição social responsável pela formação intelectual, cultural e cidadã dos indivíduos, a escola ocupa um papel primordial na problematização das desigualdades raciais e valorização das identidades negras que foram historicamente marginalizadas. No entanto, é importante reconhecer que esse mesmo espaço pode repetir ações de discriminação, preconceito e até mesmo de negação dessas identidades, seja por meio de silenciamentos no currículo, de estereótipos presentes nos materiais didáticos ou de atitudes presentes no cotidiano escolar. Sobre isso Gomes esclarece que:

Nessa perspectiva, quando pensamos a escola como um espaço específico de formação inserida num processo educativo bem mais amplo, encontramos mais do que currículos, disciplinas escolares, regimentos, provas, testes e conteúdos. Deparamo-nos com diferentes olhares que se cruzam, que se chocam e que se encontram. A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, no interior da escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las (Gomes, 2002, p.39).

Dessa forma, a escola se apresenta como um lugar de conflitos e disputas simbólicas, que tanto pode ajudar na manutenção de desigualdades quanto na construção de práticas educativas comprometidas com o reconhecimento da diversidade e com a promoção de relações étnico-raciais mais justas.

Para que a escola se torne um espaço de respeito e valorização das diferenças e contribua para a formação da identidade racial, é preciso uma organização escolar em que todos se sintam acolhidos, onde seja assegurado o direito de aprender sem que os alunos precisem renunciar a si mesmos ou ao grupo étnico-racial ao qual pertencem e que adote práticas que não favoreçam nenhum grupo social.

Para conduzir essas ações, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana estabelecem alguns princípios orientadores que servem como referência para o fortalecimento de identidade e de direitos:

O princípio deve orientar para:

- o desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida;
- o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas;
- o esclarecimento a respeito de equívocos quanto a uma identidade humana universal;
- o combate à privação e violação de direitos; - a ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais;
- as excelentes condições de formação e de instrução que precisam ser oferecidas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, em todos os estabelecimentos, inclusive os localizados nas chamadas periferias urbanas e nas zonas rurais (Brasil, 2014, p.19).

Esses princípios estabelecem diretrizes importantes que guiarão a criação de novos caminhos na área educacional, para que as escolas possam implementar ações pedagógicas que respeitem a diversidade étnico-racial. Quando são integrados às práticas educativas, contribuem para o fortalecimento da identidade racial dos estudantes, favorecendo o reconhecimento e a valorização de suas origens.

Nesse processo, a escola pode desempenhar um papel crucial na promoção do sentimento de pertencimento e na construção de identidades positivas, permitindo que os alunos se vejam como sujeitos históricos e culturais, participantes ativos na construção da sociedade.

4.3 A INFLUÊNCIA DO CURRÍCULO ESCOLAR NA VALORIZAÇÃO DAS IDENTIDADES AFRO-BRASILEIRAS.

A Lei nº 10.639/2003 e a nº 11.645/2008 trouxeram mudanças importantes no currículo oficial da educação brasileira ao adicionar, de forma obrigatória, conteúdos sobre a história e a cultura afro-brasileira e indígena. O currículo atua como um guia para a organização dos conteúdos escolares, divididos em diferentes áreas do conhecimento, por meio do qual a sociedade tem acesso, de maneira organizada, a saberes considerados essenciais durante a Educação Básica.

O currículo não é um documento neutro, segundo Moreira e Silva (2013):

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (Moreira; Tadeu, 2013 p.14).

Os autores evidenciam que o currículo escolar não deve ser visto como uma ferramenta neutra de transmissão de conhecimento. Pelo contrário, ele está diretamente ligado às relações de poder que existem na sociedade, uma vez que escolhe determinados saberes, perspectivas e histórias em detrimento de outros. Essas escolhas ajudam a legitimar visões de mundo específicas, influenciando a formação das identidades individuais e coletivas das pessoas que participam do processo educativo.

Entender o currículo como uma construção histórica e social permite questionar os conteúdos com uma visão eurocêntrica, tradicionalmente destacados no contexto escolar. Essa compreensão é essencial para pensar sobre a necessidade de mudanças curriculares que levem em conta a diversidade cultural e étnica da sociedade brasileira, permitindo a inclusão de conhecimentos e histórias que foram ignorados ao longo do tempo.

As ideias elaboradas por Santomé (1995) sobre a relação entre currículo e culturas historicamente invisibilizadas ou silenciadas ainda têm grande impacto nas discussões sobre educação, principalmente no que diz respeito a questões raciais e à diversidade étnico-racial nas escolas. Santomé afirma que:

Quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção a arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder continuam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação (Santomé, 1995, p. 163).

O autor destaca a importância de reconsiderar as práticas curriculares, para que as diversidades culturais da sociedade sejam reconhecidas e valorizadas. Assim, discutir o currículo a partir dessa perspectiva torna-se essencial para a construção de práticas educativas mais democráticas e comprometidas com a valorização das identidades afro-brasileiras e com o enfrentamento das desigualdades raciais.

Gomes (2012) chama a atenção para o desafio de descolonizar o currículo:

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciemos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos (Gomes, 2012, p. 102).

É importante revisar o papel do currículo como ferramenta educacional, que deve interagir com a realidade social dos alunos. Nesse contexto, descolonizar o currículo é ter consciência das vozes e culturas que foram historicamente ignoradas no ensino e também questionar quais conhecimentos têm sido legitimados. Para isso, a autora destaca a necessidade de formação de professores e professoras reflexivos, capazes de reconhecer essa ausência e de promover práticas pedagógicas mais inclusivas e críticas.

Um currículo pensado para a valorização das identidades afro-brasileiras vai além da inserção de novos conteúdos, abrangendo uma mudança mais profunda nas concepções de ensino, nas metodologias e nas interações que ocorrem no ambiente escolar. Trata-se de um movimento fundamental para a valorização da diversidade étnico-racial, e não para aceitação das diferenças, pois, segundo Costa (2017, p. 118), “aceitar implica que alguém (o que aceita) se coloque em posição superior ao outro (o que é aceitado)”. Em vez disso, é necessário promover discussões no espaço escolar que levem os alunos a refletirem sobre os fatores históricos e sociais responsáveis pela produção das diferenças. Nessa perspectiva, valoriza-se a diversidade ao mesmo tempo em que se busca superar discursos de preconceito e exclusão criados ao longo do tempo e mantidos pelas interações sociais.

A legislação que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas brasileiras representa um importante marco nesse processo, propondo a reformulação dos currículos escolares, incentivando práticas pedagógicas que

reconheçam a pluralidade cultural do país e promovam a valorização das identidades afro-brasileiras. Nesse sentido, Gomes corrobora da seguinte forma:

Nesse sentido, a mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação anti-racista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afrobrasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala (Gomes, 2012, p.105).

Como a autora salienta esse “falar” sobre a questão afro-brasileira e africana no contexto escolar deve ser feito de forma contextualizada, reconhecendo a existência do outro como sujeito ativo, portador de saberes, experiências e histórias e deve contribuir para a construção de relações mais igualitárias e para o fortalecimento da consciência crítica racial dos estudantes, além de promover o respeito às diferenças e contribuir para a transformação das relações sociais no interior da escola e na sociedade.

Dessa forma, o currículo deixa de ser apenas um instrumento de transmissão de conteúdos e passa a constituir-se como um espaço de construção de conhecimentos que contribuem para a superação de preconceitos, o fortalecimento da autoestima de estudantes negros e a promoção de uma educação mais inclusiva, democrática e comprometida com a justiça social.

4.4 O PAPEL DOS EDUCADORES NO ENFRENTAMENTO AO RACISMO

Educar para a diversidade, lidando com as desigualdades que foram criadas na sociedade, é um desafio constante para a educação. Compreende-se a escola como um espaço plural capaz de acolher as diversidades étnica, de gênero e social presentes na sociedade. No entanto, justamente por reunir diferentes sujeitos e experiências, esse ambiente também pode se tornar cenário de manifestações de isolamento, preconceitos, racismo e diversas formas de violência. Esse processo pede dos educadores não só empatia para perceber as diferenças no ambiente escolar, mas também vontade de ouvir, conversar e agir de forma comprometida com a promoção da igualdade.

A atuação dos sujeitos envolvidos no contexto educacional é fundamental para o enfrentamento das situações de exclusão. O papel do professor é fundamental no combate ao racismo, já que são mediadores do conhecimento e têm um papel na formação de valores, atitudes e práticas que podem ajudar tanto na manutenção quanto na superação das desigualdades raciais.

Dessa forma, é necessário que os educadores assumam uma atitude focada na valorização da diversidade e percebam que o racismo ainda aparece em vários ambientes sociais, inclusive na escola. Gomes acrescenta que:

Mas isso requer um posicionamento. Implica a construção de práticas pedagógicas de combate à discriminação racial, um rompimento com a “naturalização” das diferenças étnico/raciais, pois está sempre desliza para o racismo biológico e acaba por reforçar o mito da democracia racial. Uma alternativa para a construção de práticas pedagógicas que se posicionem contra a discriminação racial é a compreensão, a divulgação e o trabalho educativo que destaca a radicalidade da cultura negra. Essa é uma tarefa tanto dos cursos de formação de professores quanto dos profissionais e pesquisadores/as que já estão na prática (Gomes, 2003, p. 77).

A criação de práticas educativas antirracistas requer uma ação consciente e intencional, focada no combate às desigualdades e à discriminação. A valorização da cultura negra, entendida em sua profundidade e complexidade, aparece como um caminho essencial para esse processo, pois ajuda na desconstrução de estereótipos e a reconhecer a importância social, histórica e cultural da população negra. Essa responsabilidade não se restringe à atuação em sala de aula, mas deve estar presente na formação inicial e continuada do professor.

A falta dessa formação continuada se apresenta, atualmente, como um dos desafios que impossibilitam a promoção de uma educação antirracista. É indispensável priorizar a formação de professores, gestores e demais profissionais da educação no campo das relações étnico-raciais, assumindo esse processo como um compromisso urgente. A formação docente ocupa um papel central no enfrentamento do racismo no contexto escolar, combater práticas discriminatórias não ocorre de maneira espontânea, mas exige preparo teórico e sensibilidade para compreender as múltiplas formas pelas quais o racismo se manifesta no cotidiano escolar.

Para isso, Cavalleiro (2001) nos alerta que professor e professora que realizam educação antirracista precisam levar para o espaço escolar discussões sobre

desigualdades na sociedade e sugere ações a serem tomadas em favor da igualdade racial indicando oito características para uma educação antirracista:

1. Reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira;
2. Busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar;
3. Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitados;
4. Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos/as alunos/as;
5. Ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira;
6. Busca por materiais que contribuam para a eliminação do "eurocentrismo" dos currículos escolares e contemplem diversidade racial, bem como o estudo de "assuntos negros";
- 7; Pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial;
- 8; Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos e alunas pertencentes a grupos discriminados (Cavalleiro, 2001, p. 158).

Nesse sentido, o educador, bem preparado, se torna capaz de criar práticas pedagógicas que promovam o reconhecimento positivo da diversidade racial, estimule a participação de todos os alunos e aumentem a autoestima daqueles que fazem parte de grupos historicamente discriminados. Assim, a formação docente não apenas prepara o professor para reconhecer e combater o racismo, mas também o habilita a realizar ações concretas que contribuam para a construção de uma educação verdadeiramente antirracista, conforme sugerido por Cavalleiro.

Pinheiro também corrobora com essa questão ao salientar que:

A escola e, por sua vez, a professora e o professor precisam pautar a equidade racial em toda a sua estrutura: no corpo profissional, principalmente na ocupação de espaços de poder escolares; na construção curricular, pautando os conhecimentos ancestrais africanos e indígenas fora de um lugar de estereotipagem e de rebaixamento; representar graficamente as pessoas negras e indígenas na estética da escola a partir de um lugar de positividade; fomentar a leitura de literaturas negras e indígena nas proposições didáticas escolares; organizar na escola programas de formação de professores/as a partir da óptica do letramento racial; apresentar intelectuais e personalidades negras e indígenas aos/às estudantes, objetivando ressignificar a noção de humanidade e inteligência ainda hoje (Pinheiro 2023, p. 147).

Todas essas questões levantadas por Pinheiro, expande a compreensão da importância do papel do educador no enfrentamento ao racismo, mas também aponta que não se trata de uma ação individual e específica, pois a equidade racial deve passar por toda a estrutura escolar, sendo um compromisso de todos.

Dessa forma, o papel dos educadores, exige uma postura crítica, reflexiva e comprometida com a transformação das estruturas que sustentam as desigualdades raciais. Ao assumirem esse compromisso, professores e professoras se tornam agentes fundamentais na construção de uma escola que não apenas reconhece a diversidade, mas que atua ativamente na promoção da equidade e na formação de sujeitos conscientes, capazes de contribuir para uma sociedade mais justa e democrática.

5 CAMINHOS DA IDENTIDADE: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Ao realizar esse estudo, levou-se em consideração diversos fatores, pois os resultados precisam estar alinhados com os objetivos que se deseja alcançar, que é promover o letramento racial crítico entre os estudantes do 7º ano, desenvolvendo uma consciência crítica e inclusiva em relação às questões raciais, além da valorização da diversidade e promoção da equidade. Fazer pesquisa envolve a exploração e compreensão da realidade. Assim, nosso foco neste estudo é o sujeito e suas vivências, levando em conta seus contextos sociais.

Com base nesse entendimento, a metodologia utilizada nesse trabalho possui a perspectiva da pesquisa-ação, pois acreditamos que essa metodologia, ao envolver ação e reflexão conjunta do pesquisador e do participante para solucionar problemas e promover mudanças, contribui para a construção do conhecimento colaborativo e, assim, aprimora tanto a aprendizagem dos alunos quanto a atuação dos professores. Dessa forma, de acordo com Michel Thiollent:

Em geral, a ideia de pesquisa-ação encontra um contexto favorável quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais. Querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a dizer e a fazer. Não se trata de simples levantamentos de dados ou relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados (Thiollent, 1947, p. 16).

Dessa forma, a pesquisa-ação assume um compromisso com a transformação da realidade, envolvendo os participantes da pesquisa como agentes ativos no processo, valorizando suas experiências e conhecimentos. Essa metodologia, além de entender uma situação, também atua nela de maneira crítica, colaborativa e transformadora. O pesquisador também faz parte no processo, assumindo um compromisso ético e social com as questões analisadas.

No contexto do letramento racial, essa abordagem é fundamental, pois possibilita que educadores e estudantes reflitam criticamente sobre as relações étnico-raciais, construindo juntos estratégias pedagógicas que valorizem a identidade, a diversidade e o enfrentamento ao racismo no ambiente escolar.

Em nossa pesquisa, foi identificado que muitos alunos carecem de uma autoidentificação racial. Portanto, com o intuito de mudar essa realidade, este trabalho

tem como objetivo auxiliar esses alunos no reconhecimento e valorização de suas origens afro-brasileiras. Ao enfatizar temáticas de autoafirmação e identidade positiva, a proposta de intervenção contribui para a igualdade racial, assegurando que a história e a cultura afro-brasileira sejam devidamente reconhecidas e valorizadas.

Uma das estratégias utilizadas para promover a conscientização dos estudantes acerca de questões étnico-raciais será o uso de jogos pedagógicos, pois acreditamos ser uma ferramenta eficaz para abordar questões complexas e sensíveis, como racismo, preconceito e discriminação. Os jogos proporcionam um ambiente lúdico e seguro que favorece a expressão, o diálogo e a construção coletiva de saberes, ao mesmo tempo que promovem empatia, compreensão e o respeito às diferenças e valorização da diversidade cultural.

Além das atividades lúdicas, será realizada uma visita à Comunidade Quilombola Campo Grande com o intuito de proporcionar uma experiência real e enriquecedora sobre as realidades e a identidade quilombola, ajudando os alunos a entender melhor a diversidade étnico-racial brasileira.

Para avaliar os efeitos da intervenção, será aplicada uma avaliação de impacto, realizada por meio de um questionário, aplicado antes e depois da proposta de intervenção, para avaliar mudanças na percepção dos alunos, especialmente sobre identidade racial e autoestima. Após a aplicação desses instrumentos, será feita uma análise comparativa, possibilitando verificar as transformações promovidas a partir da implementação do projeto.

Com essa metodologia, valorizando o diálogo entre pesquisador e participante, a pesquisa-ação ajuda na construção coletiva de saberes, levando em conta as vivências e conhecimentos das pessoas envolvidas. Portanto, ela não somente analisa a realidade, mas também sugere práticas para mudá-la.

5.1 A ESCOLA E SUA COMUNIDADE

A proposta de intervenção pedagógica será aplicada no Colégio Municipal Professora Marlene Teresinha Souza Sales Ribeiro, carinhosamente conhecido como Colégio Municipal Professora Marlene (CMPM), localizado no Município de Santa Terezinha, no Recôncavo Baiano. A escola recebe esse nome em homenagem a uma professora que dedicou anos de sua vida à educação do município, sendo lembrada com carinho por sua contribuição à comunidade escolar.

Figura 1 - Fachada do Colégio Municipal Professora Marlene (CMPM)



Fonte: Elaborado pela Autora (2025).

A referida instituição atende a estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental nos turnos matutino e vespertino, bem como alunos da Educação de Pessoas Jovens, Adultos e Idosas (EPJAI) no período noturno. Em funcionamento há 24 anos, a escola conta com um corpo docente composto por 38 professores, além de uma equipe gestora formada por uma diretora e duas vice-diretoras. Também conta com a colaboração de 34 funcionários de apoio, entre porteiros, merendeiras, auxiliares de serviços gerais, secretária escolar e cuidadores. No que se refere à organização pedagógica, há duas coordenadoras responsáveis por orientar o planejamento e o desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas: uma para os anos finais do ensino fundamental e a outra responsável pela orientação dos professores do EPJAI.

A atual sede da escola foi inaugurada em dezembro de 2020 e possui infraestrutura de acordo com os padrões estabelecidos pelo FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação). É uma instituição de ensino que segue os critérios técnicos e de infraestrutura estabelecidos pelo FNDE, visando garantir um ambiente escolar adequado, seguro e confortável para alunos e professores. O complexo arquitetônico é formado por oito blocos distintos, sendo eles:

- Bloco A – Nesse bloco, encontra-se o setor administrativo com um almoxarifado, uma sala de coordenação, uma diretoria, secretaria, sala dos professores e sanitários adultos masculino e feminino.

Figura 2 - Bloco A

Fonte: Elaborado pela Autora (2025).

- Blocos B e C – São setores pedagógicos, contendo uma biblioteca e auditório no bloco B, e uma sala de informática, laboratório e grêmio no bloco C. Infelizmente, as salas do bloco C não funcionam como deveriam. A sala de informática atualmente é a sala dos professores, no laboratório, encontra-se a sala de arte e na sala destinada para o grêmio funciona uma sala de aula.

Figura 3 - Bloco B

Fonte: Elaborado pela Autora (2025).

Figura 4 - Bloco C



Fonte: Elaborado pela Autora (2025).

- Bloco D – Esse é o bloco de serviço, contendo uma área de recepção para triagem e pré-lavagem de alimentos, área de serviço, depósito de material de limpeza, uma despensa, cozinha e pátio coberto.

Figura 5- Bloco D



Fonte: Elaborado pela Autora (2025).

- Blocos E e F também são setores pedagógico onde ficam localizadas as salas de aula. São 12 ao todo, além dos sanitários e vestiários.

Figura 6 - Bloco E



Fonte: Elaborado pela Autora (2025).

Figura 7 - Bloco F



Fonte: Elaborado pela Autora (2025).

- Bloco G – Quadra poliesportiva coberta.

Figura 8 - Bloco G



Fonte: Elaborado pela Autora (2025).

A escola possui capacidade para atender até 780 estudantes, distribuídos nos turnos matutino e vespertino. Atualmente, encontra-se com uma matrícula total de 706

alunos, sendo 621 entre os turnos matutino e vespertino, e 85 no turno noturno. A turma da Educação Para Jovens, Idosos e Adultos (EPJAI) não é atendida nas dependências do prédio principal. Considerando que a escola está situada em uma área mais afastada do centro da cidade, optou-se por realocar a turma da EPJAI para um espaço mais acessível e próximo da região central, visando facilitar o deslocamento e a permanência dos estudantes.

No que se refere à autodeclaração de raça/cor dos estudantes, segundo o Censo Escolar 2025 do CPM, observa-se que 521 alunos (84,3%) se autodeclararam pardos. Essa categoria, embora frequentemente associada ao processo de miscigenação, também pode indicar o apagamento ou a diluição da identidade negra. Nesse sentido, torna-se fundamental desenvolver, no contexto escolar, ações que promovam o reconhecimento identitário, problematizando o significado de “pardo” e incentivando reflexões sobre pertencimento racial e identidade.

Além disso, 28 estudantes (4,5%) se autodeclararam pretos, 14 (2,25%) brancos e 3 (0,48%) indígenas. Entre os estudantes autodeclarados pretos e pardos, identifica-se a presença de 41 alunos pertencentes à comunidade quilombola. Registra-se ainda um total de 52 estudantes (8,37%) que não declararam sua raça/cor.

O CPM é a única instituição de ensino da cidade que atende aos estudantes dos anos finais do ensino fundamental, ou seja, todos os alunos que frequentam a escola pública, tanto da sede quanto da zona rural, estudam nessa escola. Considerando a ampla extensão territorial do município, estima-se que aproximadamente 58% dos estudantes residam na zona rural, incluindo membros da Comunidade Quilombola do Campo Grande. De acordo com informações fornecidas pela direção da escola, muitos alunos pertencentes a essa comunidade não se autodeclararam como quilombolas, principalmente devido a influências religiosas. Essa realidade mostra mais um motivo para a promoção do letramento racial no ambiente escolar, contribuindo para a valorização da identidade étnico-racial, construindo um ambiente inclusivo em que os alunos possam compreender e afirmar suas origens, histórias e pertencimentos.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) do CPM não há uma abordagem sobre as questões étnico-raciais, enquanto o referencial curricular destaca a educação para relações étnico-raciais, enfatizando sua abordagem no currículo devido à urgência do enfrentamento do racismo estrutural, característico da sociedade brasileira:

[...] o Currículo Santa Teresinha estabelece uma referência para que as unidades escolares tratem a Educação para as Relações Étnico-Raciais na expectativa de incorporar a diversidade em toda a sua complexidade, abrangendo a dinâmica da ação educativa como de suma importância para suprimir as discriminações, emancipar grupos historicamente discriminados, valorizar socioculturalmente o sujeito, demarcando a importante contribuição das ações pedagógicas na construção de identidades (Santa Teresinha, 2017, p. 73).

Dessa forma, o CPM, através do referencial curricular, demonstra o seu compromisso com uma educação que promova a equidade racial, ao reconhecer a Educação para as Relações Étnico-Raciais como diretriz fundamental para o trabalho pedagógico na escola, colaborando na construção de uma educação antirracista, transformadora, que busca romper com práticas excludentes e formar cidadãos conscientes e críticos diante das desigualdades raciais ainda presentes na sociedade brasileira, mas colocar isso em prática ainda é um grande desafio.

5.2 – MEU LUGAR NO MUNDO TEM COR: A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Na presente seção, apresentamos a sequência didática que será aplicada a 22 alunos do 7º ano do turno vespertino do Colégio Municipal Professora Marlene. As atividades serão desenvolvidas em seis etapas, por meio de ações educativas aliadas a jogos pedagógicos para a promoção do letramento racial.

A primeira etapa da sequência didática, intitulada Caminhos da Resistência, tem como objetivo promover o letramento racial a partir de uma abordagem lúdica e reflexiva, centrada na valorização da cultura afro-brasileira. Essa etapa inicial, com duração de duas horas, pretende criar um ambiente de acolhimento e envolvente para os estudantes. A sala será ambientada com elementos simbólicos da cultura afrodescendente, ajudando os alunos a se identificarem e se sentirem parte do ambiente. Um questionário será aplicado para entender as percepções iniciais dos alunos sobre identidade racial e autoestima. A figura do pássaro Sankofa será apresentada como mascote do projeto, cuja simbologia ancestral representa a importância da memória histórica e cultural como meio de resistência e reconstrução da identidade. Além disso, haverá uma breve explicação sobre o que é letramento racial, seguida de uma introdução geral ao projeto e das atividades programadas, finalizando com o jogo “Caminhos da Resistência”, que servirá como ferramenta

pedagógica para estimular o letramento racial por meio da vivência interativa da história e da cultura afro-brasileira.

A segunda etapa, denominada “Desvendando o Racismo”, busca aprofundar o processo de letramento racial por meio da promoção da conscientização crítica acerca das diferentes formas de manifestação do racismo na sociedade, considerando suas dimensões históricas, estruturais e cotidianas. Com duração de três horas, esta etapa tem como foco central a análise das estruturas de discriminação racial. A atividade será realizada no Instituto Cultural Mafuá, espaço educativo comprometido com práticas de inclusão e promoção da equidade racial, situado no município de Santa Teresinha – BA. Os alunos participarão de uma roda de conversa mediada por Danilo Santana, cientista social e militante pelos direitos raciais, que abordará temas, como os diversos tipos de racismo, suas manifestações no cotidiano e os caminhos possíveis para enfrentá-los. A etapa finalizará a realização do jogo “Desvendando o Racismo”, reforçando os conhecimentos abordados e permitindo que os alunos reflitam sobre suas atitudes e percepções de maneira interativa e contextualizada.

A terceira etapa, com duração de duas horas, tem como objetivo central promover o conhecimento e a valorização da cultura afro-brasileira. Essa atividade se divide em dois momentos: no primeiro, os alunos serão acolhidos e convidados a assistir a uma apresentação em slides que abordará aspectos históricos e culturais da população afro-brasileira, incluindo manifestações artísticas, religiosas, sociais e políticas, com ênfase em suas contribuições fundamentais para a formação da identidade nacional. Depois, haverá um espaço para diálogo e esclarecimento de possíveis dúvidas.

No segundo momento da atividade, o jogo *“Responde ou Repassa”* será utilizado como recurso pedagógico para consolidar os conhecimentos adquiridos de maneira dinâmica e colaborativa. Por meio de perguntas sobre a cultura afro-brasileira, os alunos serão desafiados a refletir, interagir e competir de forma saudável, ao mesmo tempo em que fortalecem a valorização da diversidade e o reconhecimento das matrizes africanas presentes na cultura brasileira.

A quarta etapa, com duração de três horas, intitulada Memória Afro-Brasileira, pretende explorar a história e cultura da Comunidade Quilombola Campo Grande, localizada na zona rural do município de Santa Teresinha – BA, promovendo o reconhecimento e a valorização das identidades quilombolas da região. A primeira atividade será uma roda de conversa com os líderes da comunidade, onde os alunos

terão a oportunidade de conhecer a história do quilombo, suas práticas culturais, desafios enfrentados e formas de resistência. Em seguida, ocorrerá uma apresentação do samba de roda palmeado, expressão artística típica da comunidade, que será acompanhada por um momento de interação entre os alunos e os membros da comunidade, incentivando o respeito, a escuta e a celebração da cultura viva. Para complementar os ensinamentos, será utilizado o jogo da memória "Memória Afro-Brasileira", composto por cartões com imagens e descrições de personalidades, símbolos e manifestações culturais da própria comunidade visitada.

A quinta etapa da sequência didática chama-se "Quem Sou Eu? Figuras Históricas da Luta Racial", tem como objetivo promover o conhecimento sobre figuras históricas importantes na luta contra o racismo. Com duração de duas horas, a atividade iniciará com uma apresentação em slides que destaca figuras históricas, como Zumbi dos Palmares, Lélia Gonzalez, Nelson Mandela, Conceição Evaristo, Marielle Franco e outros nomes emblemáticos, ressaltando suas lutas, conquistas e legados. Na sequência, será realizada a atividade lúdica "Quem Sou Eu?", na qual os alunos, por meio de cartões com nomes e descrições de personalidades negras colados na testa, deverão interagir com os colegas para descobrir sua identidade histórica.

A sexta e última etapa da sequência didática marca o fim das atividades e é um momento para avaliar, celebrar e refletir em grupo sobre o que foi aprendido durante todas as etapas. Com duração de duas horas, essa fase tem como objetivo principal identificar os impactos do projeto na percepção dos alunos sobre identidade racial e autoestima, além de promover um ambiente que valorize a diversidade e a interação entre eles. Haverá uma apresentação sintetizada dos principais momentos vivenciados pelos estudantes, destacando as atividades, conteúdos e experiências significativas que marcaram a trajetória do projeto. Esse resgate visual tem a função de reforçar a memória afetiva e o sentido de pertencimento dos participantes ao processo educativo. Nessa etapa, também será aplicado um questionário pós-projeto, importante instrumento para analisar as transformações promovidas pela sequência didática em termos de consciência racial, pertencimento e autoestima. Os dados coletados servirão também como base para o aprimoramento de futuras ações pedagógicas voltadas à educação antirracista.

Dessa forma, acreditamos que a combinação entre exposição teórica, diálogos, reflexões e atividades lúdicas visa garantir um aprendizado significativo, despertando o interesse e o protagonismo dos estudantes no processo de letramento racial.

Segue abaixo a sequência didática:

SEQUÊNCIA DIDÁTICA:

ETAPA 1 – CAMINHOS DA RESISTÊNCIA – ABERTURA DO PROJETO

Tempo: 3 horas

Objetivo(s) específico(s): Promover o letramento racial, valorizando a cultura afro-brasileira através de atividades lúdicas e da mediação de textos literários como prática reflexiva, utilizando o jogo "Caminhos da Resistência" como estratégia pedagógica para problematizar questões étnico-raciais,

Recursos:

- Computador e projetor para apresentação inicial;
- Jogo "Desvendando o Racismo" (tabuleiro, peões, dado, cartões);
- Materiais para anotação (cadernos, canetas).

Metodologia:

- **Acolhimento e Introdução (20 minutos):**
 - Acolhimento dos alunos. Os alunos serão acolhidos em sua sala da escola decorada com elementos da cultura afro-brasileira;
 - Aplicação do questionário pré-projeto. Esse questionário será um instrumento de coleta de dados para verificar a percepção dos alunos sobre identidade racial e autoestima;
 - Apresentação do pássaro Sankofa como mascote do projeto, explicando seu significado: Segundo o Dicionário de símbolos (2008-2024), Sankofa é um símbolo da cultura Akan, que representa a importância de olhar para o passado e aprender com ele para construir um futuro melhor. Esse símbolo fazia parte da cultura dos escravizados africanos trazidos de Gana, Togo e Burquina Fasso para o Brasil durante o período colonial. Nesse sentido, os africanos esculpiram uma variação de um ideograma adinkra, o Sankofa, como forma de manifestar sua resistência por meio do mantimento da arte e da cultura que traziam de suas origens durante a escravidão. O símbolo representa os conceitos de auto identidade e redefinição;

- Breve apresentação sobre a importância do letramento racial;
- Introdução do projeto e explicação das atividades do dia.

Questionário Pré-Projeto (30 minutos)

Este questionário visa compreender suas percepções iniciais sobre identidade racial e autoestima. Por favor, responda a todas as perguntas com sinceridade.

Identificação:

- Nome (opcional):
- Idade:
- Ano escolar:
- Gênero:

Parte 1: Identidade Racial

1. Como você define identidade racial?

- () Não sei
- () Tenho uma noção, mas não sei explicar
- () Sei explicar, mas não sei se está correto
- () Sei explicar corretamente

2. Você conhece suas origens culturais e familiares?

- () Sim
- () Não
- () Não tenho certeza

3. Você considera importante valorizar a cultura e as tradições afro-brasileiras?

- () Sim
- () Não
- () Não sei

4. Como você se sente em relação à sua cor de pele e às suas características físicas?

- () Muito orgulhoso(a)
- () Orgulhoso(a)
- () Indiferente
- () Insatisfeito(a)
- () Muito insatisfeito(a)

5. **Você reconhece a contribuição da cultura afro-brasileira na história do Brasil?**
- () Sim
 - () Não
 - () Não sei

6. **Você acha importante falar sobre raça e identidade racial na escola? Por quê?**

7. **Você já se sentiu discriminado ou excluído por causa da sua raça?**
- () Nunca
 - () Raramente
 - () Às vezes
 - () Frequentemente
 - () Sempre

Parte 2: Autoestima

8. **Você se sente confiante em ser quem você é?**

- () Sempre
- () Às vezes
- () Raramente
- () Nunca

9. **Como você avalia sua autoestima atualmente?**

- () Muito alta
- () Alta
- () Média
- () Baixa
- () Muito baixa

10. **Você se sente valorizado e respeitado pelos colegas e professores?**

- () Sempre
- () Frequentemente
- () Às vezes
- () Raramente
- () Nunca

11. **Você sente que sua cultura e história são reconhecidas e valorizadas na escola?**

- () Sempre

- () Frequentemente
- () Às vezes
- () Raramente
- () Nunca

12. Qual é a sua reação ao ouvir ou ler histórias sobre a história e cultura afro-brasileira?

- () Muito interessado
- () Interessado
- () Neutro
- () Pouco interessado
- () Nada interessado

13. Como você se sente ao participar de atividades culturais que destacam a cultura afro-brasileira?

- () Muito confortável
- () Confortável
- () Indiferente
- () Desconfortável
- () Muito desconfortável

- **Atividade- Jogo "Caminhos da Resistência" (50 minutos):**

- Explicação das regras do jogo "Caminhos da Resistência";

Regras:

- **Preparação:** Cada jogador escolhe um peão e posiciona na casa inicial (número 1). As cartas de Evento Histórico e Cultura Afro-Brasileira são embaralhadas e colocadas ao lado do tabuleiro.
- **Jogando:**
 - Os jogadores jogam o dado, um de cada vez, e movem seu peão o número de casas correspondentes ao resultado do dado.
 - Se um jogador cair em uma casa com um símbolo Sankofa, ele avança pelo tabuleiro conforme indicado pelo símbolo.
 - Se um jogador cair em uma casa com uma corrente, ele retrocede conforme indicado pela corrente.

-Algumas casas especiais terão ícones de "Evento Histórico" ou "Cultura Afro-Brasileira". Quando um jogador cair nessas casas, ele deve pegar a carta correspondente e seguir as instruções.

Final do Jogo:

O primeiro jogador a alcançar a última casa (número 50) vence o jogo. No entanto, é incentivado que todos os jogadores continuem jogando até que todos cheguem ao final, celebrando as conquistas e aprendizados durante o jogo.

- Distribuição dos materiais e organização dos alunos em grupos;
- Facilitação do jogo, orientando e auxiliando os alunos conforme necessário;
- Discussão em grupo sobre o aprendizado durante o jogo, destacando os marcos históricos e a resistência afro-brasileira.

Reflexão literária e diálogo: (40 minutos)

Como estratégia de aprofundamento da temática racial, será realizada uma atividade de leitura e reflexão a partir do poema "*Vozes-Mulheres*", de Conceição Evaristo, cuja escrita se insere na perspectiva da Escrivivência, conceito que articula memória, identidade e experiência coletiva das populações negras.

Antes da leitura, será feita uma apresentação da autora, logo após, será realizada a leitura expressiva do poema pela professora e pelos alunos, dividindo estrofes, buscando, nesse momento, favorecer a escuta sensível do texto literário e valorizar a oralidade, o ritmo e a expressividade do poema.

Após a leitura, os alunos serão convidados a refletir sobre o poema por meio de uma discussão guiada, que será mediada pela professora, a partir de questões problematizadoras, tais como:

- De quem são as vozes que aparecem no poema?
- Que histórias essas vozes contam?
- Como essas vozes revelam a memória, a luta e a resistência do povo negro?
- De que forma essas vozes ainda ecoam na sociedade atual e na realidade dos alunos?
- Você reconhece essas vozes em sua família, comunidade ou escola?

Este diálogo dará aos alunos a possibilidade de entenderem a literatura como um reflexo das vivências históricas e sociais da população negra, permitindo que construam significados sobre identidade, pertencimento e resistência.

Atividade Final – Roda de Capoeira (50 minutos):

- Apresentar o professor de capoeira Ismael que fará uma breve introdução à capoeira como expressão cultural e histórica afro-brasileira;
- Realização de uma roda de capoeira com a participação ativa dos alunos, incentivando a cooperação, o respeito e a integração. Os alunos devem ser avisados previamente para comparecer à escola com roupas leves, adequadas à atividade.
- Encerramento com um breve diálogo sobre a experiência e a importância das práticas culturais na promoção da igualdade racial.
- **Avaliação:**
- **Observação Participativa:** Acompanhar a interação dos alunos durante as atividades, observando engajamento, cooperação e compreensão dos temas abordados.
- **Feedback Oral:** Realizar uma roda de conversa ao final da aula para que os alunos compartilhem suas percepções e como se sentiram ao participar das atividades e sugestões para futuras atividades do projeto.

ETAPA 2- DESVENDANDO O RACISMO

Tempo: 3 horas

Objetivo(s) específico(s): Promover a conscientização e o entendimento dos diferentes tipos de racismo, valorizando a diversidade e a igualdade racial através de atividades lúdicas, literárias e reflexivas;

Refletir sobre as próprias percepções e atitudes em relação ao racismo;

Desenvolver habilidades para a análise crítica de situações e discursos racistas.

Recursos:

- Jogo "Desvendando o Racismo" (tabuleiro, peões, dado, cartões de racismo e cartões de situação);
- Espaço no Instituto Cultural Mafuá;
- Transporte para o Instituto Cultural Mafuá;
- Materiais para anotação (cadernos, canetas);
- Computador e projetor para apresentação inicial.
- Texto impresso

Metodologia:

- **Acolhimento e Introdução (30 minutos):**
- Recepção dos alunos e breve introdução ao tema da aula.

- Apresentação do Instituto Cultural Mafuá, uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, comprometido com a diversidade, inclusão e igualdade racial, localizado no município de Santa Teresinha, Bahia.
- **Roda de Conversa no Instituto Cultural Mafuá (1 hora):**
 - Levar os alunos para a roda de conversa com Danilo Santana, cientista social e militante por igualdade racial;
 - Discussão sobre letramento racial e os diferentes tipos de racismo;
 - Espaço aberto para questionamentos dos alunos, promovendo uma troca de ideias e aprofundamento do tema.
- **Atividade – Jogo "Desvendando o Racismo" (1 hora):**
 - Distribuição dos materiais do jogo;
 - Explicação das regras do jogo "Desvendando o Racismo";
 - Facilitação do jogo, orientando e auxiliando os alunos conforme necessário;
 - Discussão em grupo sobre o aprendizado durante o jogo, destacando os diferentes tipos de racismo.

Sobre o Jogo

Componentes:

- **Cartões de Racismo:** Cada cartão descreve um tipo de racismo com exemplos.
- **Cartões de Situação:** Cartões que apresentam situações reais ou hipotéticas onde o racismo pode ocorrer.
- **Tabuleiro:** Um tabuleiro com um caminho que os jogadores devem percorrer.
- **Peões:** Um para cada jogador.
- **Dado:** Para determinar o número de casas que cada jogador avança.

Exemplos de Cartões de Racismo:

1. **Racismo Institucional:** Discriminação que ocorre dentro de instituições, como escolas, empresas e governos.
2. **Racismo Estrutural:** Discriminação que está enraizada nas normas, políticas e práticas da sociedade.
3. **Racismo Interpessoal:** Discriminação que ocorre entre indivíduos.
4. **Racismo Internalizado:** Quando pessoas de grupos marginalizados aceitam e acreditam nas ideias racistas sobre seu próprio grupo.

Exemplos de Cartões de Situação:

1. **Situação 1:** Um aluno negro é constantemente interrompido e ignorado pelos professores em sala de aula.
2. **Situação 2:** Uma empresa tem políticas de contratação que favorecem candidatos de uma determinada etnia.
3. **Situação 3:** Uma pessoa é seguida por seguranças em uma loja por causa da cor de sua pele.
4. **Situação 4:** Uma pessoa de um grupo marginalizado acredita que não é capaz de alcançar certos objetivos por causa de sua etnia.

Regras:

1. Preparação:

- Coloque o tabuleiro no centro da mesa e distribua os peões para os jogadores.
- Embaralhe os cartões de racismo e os cartões de situação, colocando-os em dois montes separados.
- Cada jogador escolhe um peão e o coloca na casa inicial do tabuleiro.

2. Jogando:

- Os jogadores jogam o dado, um de cada vez, e movem seus peões o número de casas correspondente ao resultado do dado.
- Quando um jogador cai em uma casa especial (marcada com um símbolo), ele deve pegar um cartão de racismo ou de situação, conforme indicado.
- Se pegar um cartão de racismo, o jogador lê a descrição e dá um exemplo de como esse tipo de racismo pode se manifestar.
- Se pegar um cartão de situação, o jogador lê a situação e discute com os outros jogadores qual tipo de racismo está presente e como poderia ser combatido.
- Os jogadores discutem e refletem sobre as situações e os tipos de racismo apresentados.

3. Final do Jogo:

- O jogo termina quando todos os jogadores chegam ao final do tabuleiro.
- Não há um vencedor específico; o objetivo é promover a conscientização e a discussão sobre o racismo.

Dicas:

- Incentive os jogadores a serem honestos e respeitosos durante as discussões.
- Adapte as situações e os tipos de racismo de acordo com a idade e o conhecimento dos participantes.

- Use o jogo como uma oportunidade para educar sobre racismo e promover uma cultura de respeito e inclusão.

- **Reflexão literária: o poema como denúncia e afirmação identitária (50 minutos)**

Apresentar o poema “*Me gritaram negra*” e uma breve introdução sobre a autora Victoria Santa Cruz (poeta, dramaturga e coreógrafa afroperuana, considerada uma das vozes mais marcantes da negritude na América Latina).

Será realizada, pela professora, a leitura expressiva do poema “*Me gritaram negra*”, de Victoria Santa Cruz, compreendendo-o como um texto literário que denuncia o racismo e afirma a identidade negra.

Após a leitura, será desenvolvida uma discussão guiada, para um *feedback* oral dos alunos, articulando o poema às experiências vivenciadas no Instituto Mafuá, a partir de questões, como:

- Que sentimentos o eu-lírico expressa ao longo do poema?
- De que forma o poema dialoga com as situações discutidas no Instituto Mafuá?
- Em que momento do poema a palavra “negra” deixa de ser uma ofensa e se transforma em afirmação identitária?
- Como o poema contribui para o fortalecimento da identidade negra e para o enfrentamento do racismo?

Logo após, os alunos serão convidados a realizar uma atividade escrita com os seguintes questionamentos:

- Como vocês se sentiram ao ouvir o poema?
- Por que a palavra “negra” muda de sentido ao longo da poesia?
- O que significa transformar dor em resistência?
- Que tipos de racismo podem ser identificados no texto?
- Criar um verso começando por “Eu sou...”, para expressar identidade e orgulho (ex.: “Eu sou força e liberdade”, “Eu sou quilombo e resistência”).

Esse momento possibilita aos estudantes a compreensão da literatura como instrumento de denúncia, resistência e ressignificação da identidade.

Avaliação: Avaliar a participação dos alunos nas discussões e atividades em grupo, observando a capacidade dos alunos de argumentar de forma crítica e respeitosa.

ETAPA 3 – EXPLORANDO A CULTURA AFRO-BRASILEIRA

Tempo: 2 horas

Objetivo(s) específico(s):

Promover o conhecimento e a valorização da cultura afro-brasileira através de uma abordagem lúdica e interativa, utilizando o jogo "Responde ou Repassa".

Recursos:

Computador e projetor para a apresentação de slides;

Apresentação de slides sobre cultura afro-brasileira;

Cartões de perguntas sobre a cultura afro-brasileira;

Cronômetro ou timer;

Campainha para marcar a vez dos jogadores;

Tabela para marcar pontos;

Materiais para anotação (cadernos, canetas).

Metodologia:

• **Introdução e Estudo Inicial (30 minutos):**

- **Acolhimento e Introdução:** Recepção dos alunos e breve apresentação sobre a aula do dia.
- **Apresentação de Slides:** Exibição de uma apresentação sobre a cultura afro-brasileira, abordando sua história, manifestações culturais, contribuições e importância para a sociedade brasileira.
- **Discussão:** Após a apresentação, abrir um espaço para perguntas e discussões, promovendo um entendimento mais profundo sobre o tema.

• **Atividade – Jogo "Responde ou Repassa" (1 hora):**

- **Explicação das Regras:** Apresentação das regras do jogo "Responde ou Repassa".
- **Formação de Grupos:** Dividir os alunos em grupos iguais.
- **Início do Jogo:** Cada grupo, em sua vez, deve escolher entre responder ou repassar uma pergunta sobre a cultura afro-brasileira, o mediador do jogo apresentará três alternativas de resposta para que o grupo escolha uma apenas.
- **Responder:** O grupo tenta responder à pergunta. Se acertar, ganha um ponto. Se errar, não ganha ponto.
- **Repassar:** O grupo escolhe outro grupo para responder à pergunta. Se o grupo escolhido acertar, ganha um ponto e o grupo que repassou perde um ponto. Se o grupo escolhido errar, não ganha ponto.

- **Continuação do Jogo:** O jogo continua até que todas as perguntas tenham sido feitas.

Exemplos de Perguntas:

1.Pergunta: Qual é o nome do líder do Quilombo dos Palmares?

- a) Dandara
- b) Zumbi dos Palmares
- c) Ganga Zumba

2. Pergunta: Qual é o prato brasileiro de origem africana feito com feijão preto e carnes variadas?

- a) Moqueca
- b) Acarajé
- c) Feijoada

3. Pergunta: Qual é o nome da religião afro-brasileira que combina elementos do catolicismo, de religiões africanas e do espiritismo?

- a) Umbanda
- b) Candomblé
- c) Espiritismo

4. Pergunta: Qual é a principal dança afro-brasileira que se originou na Bahia e é conhecida por seus movimentos rápidos e acrobáticos?

- a) Samba
- b) Capoeira
- c) Maracatu

5. Pergunta: Como é o nome da comunidade quilombola do município de Santa Teresinha – Bahia?

- a) Quilombo dos Palmares
- b) Comunidade Quilombola Campo Grande
- c) Comunidade Quilombola Serra Grande

6. Pergunta: O que celebramos no dia 20 de novembro, feriado nacional?

- a) Dia da Consciência Negra
- b) Dia da Abolição da Escravatura
- c) Dia de Zumbi

- **Reflexão e Encerramento (30 minutos):**

- **Discussão:** Após o término do jogo, abrir uma roda de conversa para discutir as respostas e o que foi aprendido durante o jogo.

Avaliação: Acompanhar a interação dos alunos durante as atividades, observando engajamento, cooperação e compreensão dos temas abordados.

ETAPA 4 – MEMÓRIA AFRO-BRASILEIRA

Tempo: 3 horas

Objetivo:

Conhecer e valorizar a cultura e história da Comunidade Quilombola Campo Grande, utilizando o jogo da memória "Memória Afro-Brasileira" para reforçar os aprendizados e celebrar as contribuições das personalidades e culturas locais.

Recursos:

- Transporte para a comunidade quilombola Campo Grande, localizada no município de Santa Teresinha;
- Computador e projetor para a apresentação de slides;
- Jogo da Memória Afro-Brasileira (cartões com imagens e descrições de personalidades e culturas da comunidade quilombola Campo Grande);
- Materiais para anotação (cadernos, canetas);
- Espaço para a roda de conversa e apresentação cultural.

Metodologia:

- **Visita à Comunidade Quilombola Campo Grande (1 hora):**
 - **Transporte e Chegada:** Levar os alunos até a Comunidade Quilombola Campo Grande, localizado na zona rural do município de Santa Teresinha, Bahia.
 - **Roda de Conversa:** Realizar uma roda de conversa com os líderes da comunidade sobre a história do quilombo e sua cultura, abordando a importância da preservação e valorização das tradições quilombolas.
- **Momento Cultural – Samba de Roda Palmeado (30 minutos):**
 - **Apresentação Cultural:** Assistir a uma apresentação do samba de roda palmeado, um importante elemento cultural da comunidade.
 - **Interação:** Incentivar a participação e a interação dos alunos com a apresentação, promovendo um momento de celebração e aprendizagem prática.
- **Atividade – Jogo da Memória Afro-Brasileira (1 hora):**

- **Preparação:** Apresentar brevemente as regras do jogo da memória. Explicar que cada cartão contém imagens e descrições de personalidades e elementos culturais da comunidade quilombola Campo Grande.
- **Divisão dos Alunos:** Organizar os alunos em pequenos grupos e distribuir as peças do jogo da memória.
- **Execução do Jogo:** Os grupos devem virar duas cartas por vez, tentando encontrar os pares corretos. Ao encontrar um par, devem ler a descrição em voz alta para reforçar o aprendizado.
- **Discussão em Grupo:** Após o jogo, discutir o que aprenderam sobre as personalidades e culturas apresentadas, reforçando a importância desses elementos na identidade da comunidade quilombola.
- **Reflexão e Encerramento (30 minutos):**
 - **Discussão e Reflexão:** Realizar uma atividade de reflexão em grupo sobre o que foi aprendido durante a visita e o jogo. Incentivar os alunos a compartilharem suas impressões e sentimentos.

Avaliação: Avaliar a interação e participação dos discentes através das discussões, considerando a profundidade do entendimento e a capacidade de expressar ideias.

ETAPA 5 – QUEM SOU EU? FIGURAS HISTÓRICAS DA LUTA RACIAL

Tempo: 2 horas e 50 minutos

Objetivo(s) específico(s):

Promover o conhecimento sobre figuras históricas importantes na luta contra o racismo, suas lutas e conquistas, e fomentar uma sociedade antirracista através de atividades lúdicas, literárias e educativas.

Recursos:

- Computador e projetor para a apresentação de slides;
- Apresentação de slides sobre figuras históricas da luta racial;
- Cartões de jogo "Quem Sou Eu?" com fotos e descrições de figuras históricas;
- Tiras de papel ou *post-its* para colar os cartões na testa dos jogadores;
- Materiais para anotação (cadernos, canetas).
- Texto impresso.

Metodologia:

- **Introdução e Estudo Inicial (50 minutos):**
 - **Acolhimento:** Recepção dos alunos e breve introdução ao tema da aula.
 - **Apresentação de Slides:** Exibição de uma apresentação sobre figuras históricas da luta racial, abordando suas lutas, conquistas e a importância de suas ações para a construção de uma sociedade antirracista.
 - **Exemplos de figuras históricas:** Zumbi dos Palmares, Marielle Franco, Nelson Mandela, Rosa Parks, Abdias do Nascimento, Lélia Gonzalez, Mãe Stella de Oxóssi, Conceição Evaristo.
 - **Discussão:** Após a apresentação, abrir um espaço para perguntas e discussões, promovendo um entendimento mais profundo sobre as figuras históricas abordadas.

- **Atividade – Jogo "Quem Sou Eu?" (1 hora):**
 - **Preparação:** Explicar brevemente as regras do jogo "Quem Sou Eu?" e distribuir os cartões de personagens para os alunos, garantindo que cada um receba uma identidade diferente da sua própria.
 - **Execução do Jogo:**
 - Cada aluno cola um cartão na própria testa, sem ver quem é a figura histórica.
 - Em sua vez, cada aluno faz perguntas de "sim" ou "não" para tentar descobrir sua identidade. Exemplos: "Minha figura é brasileira?", "Minha figura foi ativista nos EUA?", "Minha figura é conhecida por sua luta contra a escravidão?"
 - Os outros alunos respondem com "sim" ou "não". Se a resposta for "sim", o aluno pode fazer outra pergunta. Se for "não", a vez passa para o próximo aluno.
 - Os alunos que responderão "sim" ou "não", receberão um cartão informativo com uma breve biografia ou curiosidades relevantes sobre as figuras históricas. Esses cartões podem ser consultados rapidamente pelos alunos caso tenham dúvidas.
 - O jogo continua até que todos os alunos descubram suas identidades.
 - Ao final do jogo incentivar os alunos a refletirem sobre a importância do legado dessas figuras para a luta antirracista e como podemos aplicar esses aprendizados em nossas vidas cotidianas.

Reflexão literária: a crônica como denúncia do racismo (50 minutos)

Em seguida, será realizada a leitura da crônica “*Pele alva e pele alvo*”, escrita por Davison Souza, entendendo-a como um texto literário que problematiza o racismo e os privilégios raciais presentes na sociedade.

Após a leitura, será desenvolvida uma discussão orientada, a partir de questões reflexivas, tais como:

- O que significam as expressões “pele alva” e “pele alvo” no texto?
- Quem é visto como “alvo” na sociedade? Por quê?
- Que críticas o autor faz à ideia de “democracia racial”?
- Como a crônica revela desigualdades e privilégios raciais?
- De que forma o texto dialoga com a história das figuras negras estudadas?
- Em quais situações do cotidiano essas reflexões podem ser percebidas?

Esse momento permite que os alunos vejam a literatura como espaço para crítica social e para questionar as desigualdades raciais.

Avaliação:

- **Observação Participativa:** Acompanhar a interação dos alunos durante as atividades, observando engajamento, cooperação e compreensão dos temas abordados.
- **Relato Reflexivo:** Analisar os relatos feitos pelos alunos para avaliar seu entendimento e aprendizado.

Feedback Oral: Coletar as percepções dos alunos durante a roda de conversa para identificar pontos fortes e áreas de melhoria no processo de ensino-aprendizagem.

ETAPA 6- ENCERRAMENTO DO PROJETO LETRAMENTO RACIAL

Tempo: 2 horas e 60 minutos

Objetivo(s) específico(s): Identificar os impactos do projeto na percepção dos alunos sobre identidade racial e autoestima após a aplicação do mesmo.

Celebrar os conhecimentos adquiridos e promover um ambiente de compartilhamento e valorização da diversidade

Recursos:

- Computador e projetor para apresentação;
- Apresentação de slides com resumo das atividades realizadas durante o projeto;

- Instrumentos de coleta de dados pós-projeto (questionários de avaliação);
 - Poema “Quebranto”, de Cuti;
 - Materiais para anotação (cadernos, canetas);
 - Espaço para atividades em grupo e apresentações;
- Lanches e bebidas para um momento de confraternização.

Metodologia:

- **Acolhimento e Introdução (20 minutos):**

- **Acolhimento:** Recepção dos alunos e introdução ao objetivo da aula de encerramento.
- **Apresentação de Slides:** Exibição de uma apresentação com um resumo das atividades realizadas durante o projeto de letramento racial, destacando os principais aprendizados e momentos significativos.

- **Discussão e Reflexão em Grupo (40 minutos):**

- **Discussão:** Dividir os alunos em pequenos grupos e promover uma discussão sobre suas experiências durante o projeto. Questões a serem discutidas podem incluir:
 - Qual atividade mais gostaram?
 - O que aprenderam sobre identidade racial e autoestima?
 - Como percebem a importância do letramento racial na sociedade?
- **Relato Reflexivo:** Cada grupo compartilha suas reflexões com a turma.

Reflexão literária: o poema como síntese do percurso (40 minutos)

Faremos a leitura expressiva do poema “*Quebranto*”, de Cuti. Esse poema é visto como uma obra literária que aborda as marcas do racismo internalizado e os conflitos identitários enfrentados pelo sujeito negro.

Após a leitura, será promovido um momento de reflexão mediada, articulando o poema às experiências vividas no projeto, por meio de perguntas, como:

- Quem é o “eu” que fala no poema?
 - Que conflitos e dores aparecem no texto?
 - Como o poema dialoga com as experiências discutidas ao longo do projeto?
 - Em que momento o sujeito poético começa a se reconhecer e a se fortalecer?
- O que significa “quebranto” no contexto do poema e da vida social?

A partir da leitura do poema, é importante destacar que Cuti nos convida a olhar para dentro, a enxergar nossos próprios conflitos e, a partir desse reconhecimento, reconstruir nossa identidade com coragem e amor-próprio, encorajar os alunos a

nunca serem o “quebranto” que nos nega, mas sim a consciência e o orgulho de ser quem somos.

- **Aplicação dos Instrumentos de Coleta de Dados (30 minutos):**

- **Explicação:** Explicar a importância da avaliação final e como os dados serão utilizados para melhorar futuras atividades e projetos.
- **Distribuição dos Questionários:** Entregar os questionários de avaliação para os alunos preencherem, abordando suas percepções sobre identidade racial, autoestima e os impactos do projeto.

Preenchimento e Coleta: Dar tempo suficiente para que os alunos preencham os questionários de maneira reflexiva e recolher as respostas.

Questionário Pós-Projeto

Instruções: Este questionário visa avaliar as mudanças em suas percepções sobre identidade racial e autoestima após o projeto. Por favor, responda a todas as perguntas com sinceridade.

Identificação:

- Nome (opcional):
- Idade:
- Ano escolar:
- Gênero:
- Raça:

Parte 1: Identidade Racial

1. **Como você define identidade racial agora?**

- () Não sei
- () Tenho uma noção, mas não sei explicar
- () Sei explicar, mas não sei se está correto
- () Sei explicar corretamente

2. **Após o projeto, como você avalia seu conhecimento sobre suas origens culturais e familiares?**

- () Muito bom
- () Bom
- () Regular
- () Fraco

3. Você considera importante valorizar a cultura e as tradições afro-brasileiras?

- () Sim, muito mais do que antes
- () Sim, igual a antes
- () Não mudou minha opinião
- () Não considero importante

4. Como você se sente agora em relação à sua cor de pele e às suas características físicas?

- () Muito orgulhoso(a)
- () Orgulhoso(a)
- () Indiferente
- () Insatisfeito(a)
- () Muito insatisfeito(a)

5. O que você aprendeu sobre a contribuição da cultura afro-brasileira na história do Brasil durante o projeto?

- () Aprendi muito
- () Aprendi um pouco
- () Não aprendi nada novo
- () Não sei

6. Com que frequência você se sente motivado(a) a participar de atividades que valorizam a cultura afro-brasileira após o projeto?

- () Sempre
- () Às vezes
- () Raramente
- () Nunca

7. Você acha que o projeto ajudou a mudar sua percepção sobre racismo e discriminação racial?

- () Sim, muito
- () Sim, um pouco
- () Não mudou minha percepção
- () Não sei

8. Descreva, com suas palavras, o que mais chamou sua atenção durante as atividades realizadas no projeto:

9. Você se sente mais confiante e orgulhoso(a) de sua identidade racial após participar do projeto?

- () Muito mais confiante
- () Mais confiante
- () Neutro
- () Menos confiante
- () Muito menos confiante

Parte 2: Autoestima

10. Como você avalia sua autoestima atualmente?

- () Muito alta
- () Alta
- () Média
- () Baixa
- () Muito baixa

11. Você se sente mais valorizado(a) pelos colegas e professores na escola após participar do projeto?

- () Sim, muito mais
- () Sim, um pouco mais
- () Igual a antes
- () Menos valorizado(a)

12. Como você se sente ao participar de atividades culturais que destacam a cultura afro-brasileira agora?

- () Muito confortável
- () Confortável
- () Indiferente
- () Desconfortável
- () Muito desconfortável

13. Complete a frase:

"Após o projeto, eu me sinto valorizado(a) quando..."

"

13. Qual é a sua reação ao ouvir ou ler histórias sobre a história e cultura afro-brasileira?

- () Muito interessado
- () Interessado

- () Neutro
- () Pouco interessado
- () Nada interessado

14. Você acredita que as atividades do projeto contribuíram para melhorar a forma como você vê sua identidade e autoestima? Por quê?

PARTE 3 – Mudanças e impactos pessoais

15. De que forma as atividades do projeto — como discussões, debates, palestras, leituras e jogos — influenciaram o seu olhar sobre as relações raciais dentro e fora da escola?

17. O projeto fez você repensar alguma atitude, fala ou comportamento em relação às questões raciais? Se sim, explique.

18. Após participar do projeto, o que você percebe que mudou em você no modo de pensar, agir ou se relacionar com outras pessoas?

Agradecemos pela sua participação!

A análise comparativa das respostas pré e pós-projeto permitirá identificar mudanças nas percepções dos alunos sobre identidade racial e autoestima, avaliando a eficácia das atividades propostas no fortalecimento desses aspectos.

- **Atividade de Encerramento e Confraternização (50 minutos):**
 - **Confraternização:** Finalizar com um momento de confraternização com lanches e bebidas, promovendo um ambiente descontraído para que os alunos celebrem juntos o encerramento do projeto.
- **Encerramento**
 - **Agradecimentos:** Agradecer aos alunos pela participação e engajamento durante todo o projeto.

Reflexão Final: Resumir os principais pontos discutidos e destacar a importância de continuar promovendo a igualdade racial e a valorização da diversidade em suas vidas cotidianas

- **Avaliação:**
- Acompanhar a interação dos alunos durante as atividades de encerramento, observando engajamento, cooperação e compreensão dos temas abordados. Avaliar a percepção dos alunos sobre identidade racial e autoestima após a aplicação do projeto de intervenção.

5.3 LETRAMENTO RACIAL EM AÇÃO: APLICAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A aplicação da proposta de intervenção teve início no dia 04 de agosto de 2025, no Colégio Municipal Professora Marlene Teresinha Souza Sales Ribeiro, com a turma do 7º ano, composta por 22 alunos, participantes da pesquisa e seu término foi no dia 20 de outubro de 2025. A intervenção foi planejada com uma carga horária total de 20 horas/aula, organizadas em seis etapas, estruturadas de modo a favorecer momentos de leitura, reflexão, diálogo e produção de sentidos acerca das questões étnico-raciais, no âmbito do letramento racial. Cada etapa foi pensada como parte de um processo formativo e progressivo, visando incentivar a valorização da identidade afro-brasileira e o desenvolvimento de uma postura crítica diante das práticas de racismo presentes no cotidiano. A seguir, apresenta-se a descrição detalhada de cada uma das etapas que fizeram parte da proposta de intervenção desenvolvida com os estudantes.

A primeira etapa da proposta de intervenção, intitulada “**Caminhos da Resistência**”, teve como objetivo promover uma sensibilização inicial dos estudantes para as questões étnico-raciais, incentivando a reflexão acerca do racismo, do preconceito e das desigualdades historicamente construídas na sociedade brasileira.

Para esse primeiro momento, os alunos foram conduzidos a uma sala da escola, onde ocorreu um momento de acolhimento e apresentação da proposta de intervenção. Em seguida, foram convidados a responder ao questionário pré-projeto (**APÊNDICE A**), com o objetivo de identificar suas percepções iniciais sobre identidade racial e autoestima.

Posteriormente, foi apresentado aos estudantes o pássaro *Sankofa*, escolhido pela professora como mascote do projeto, em razão de seu significado simbólico de retorno às origens para ressignificar o presente e construir o futuro. Nesse momento, discutiu-se o significado desse símbolo na cultura africana, destacando sua representação de retorno às origens e de valorização da memória, bem como a resistência da população negra ao preservar sua arte e sua cultura mesmo diante das adversidades impostas pelo período da escravidão. A apresentação despertou grande interesse entre os alunos, que demonstraram curiosidade e envolvimento ao conhecer o símbolo e os significados que ele carrega.

Dando continuidade ao momento inicial, foi realizada uma breve apresentação sobre a importância do letramento racial, seguida da introdução da proposta de intervenção e da explicação das atividades que seriam desenvolvidas ao longo do encontro. Durante essa apresentação, os alunos foram convidados a refletir a partir da seguinte pergunta: **“Qual é a primeira coisa que vem à mente de vocês quando ouvem a palavra África?”**

As respostas revelaram percepções marcadas por uma visão bastante negativa do continente africano, frequentemente associado à miséria, à fome e a um lugar habitado exclusivamente por pessoas negras, reproduzindo imagens, muitas vezes, difundidas pela mídia. Diante disso, os estudantes foram convidados a observar e discutir algumas imagens que retratavam diferentes aspectos do continente africano, com o objetivo de ampliar seus conhecimentos e desmitificar estereótipos construídos sobre a África. Nesse momento, também foi possível perceber que muitos alunos compreendiam a África como se fosse um único país, o que abriu espaço para uma breve explicação sobre a diversidade cultural, social e geográfica existente no continente.

Essa atividade possibilitou iniciar um processo de reflexão crítica sobre as representações construídas em torno do continente africano e da população negra, ajudando a aumentar o conhecimento dos estudantes e promover uma compreensão mais plural e contextualizada sobre o assunto.

No segundo momento dessa etapa, os alunos foram convidados a participar do jogo **“Caminhos da Resistência”**, um jogo de tabuleiro que aborda acontecimentos históricos e aspectos da cultura afro-brasileira. Inicialmente, foram explicadas as regras e a dinâmica da atividade, para que todos pudessem compreender o funcionamento do jogo. Esse momento se configurou como uma atividade lúdica e

interativa, proporcionando aos estudantes aprendizado por meio da participação e da troca de conhecimentos. Além disso, o jogo despertou grande interesse e envolvimento da turma, favorecendo discussões e reflexões sobre a temática proposta.

Figura 9 - Jogo Caminho da Resistência



Fonte: Elaborado pela Autora (2025).

Após a realização do jogo, deu-se continuidade às atividades com a participação do convidado do dia, o **professor de capoeira Ismael**, que contribuiu para o encerramento da primeira etapa da intervenção. Em sua fala, realizou uma breve apresentação sobre a capoeira, destacando-a como uma importante expressão cultural e histórica afro-brasileira. Durante esse momento, os alunos demonstraram grande interesse ao conhecer aspectos históricos da capoeira, especialmente quando o professor explicou que, além de manifestação cultural, ela também surgiu como uma forma de defesa utilizada pelos escravizados. Para ilustrar sua explicação, apresentou alguns golpes característicos da prática.

O professor também compartilhou algumas narrativas relacionadas às estratégias de resistência utilizadas no período da escravidão, como os significados presentes em determinados penteados usados por mulheres escravizadas, que, segundo relatos históricos, podiam indicar caminhos de fuga para aqueles que buscavam a liberdade. Como exemplo, mencionou o penteado de uma das alunas presentes. Outro ponto abordado foi o preconceito historicamente associado à capoeira, muitas vezes, relacionado à presença de instrumentos, como o atabaque e às referências às religiões de matriz africana, o que ainda contribui para a perpetuação de estigmas em torno dessa prática cultural.

A atividade foi finalizada com a realização de uma **roda de capoeira**, proporcionando aos estudantes um momento de vivência cultural, marcado pela participação, pelo interesse e pela ampliação de conhecimentos acerca dessa importante manifestação da cultura afro-brasileira.

Figura 10 - Roda de conversa com o professor de capoeira Ismael



Fonte: Elaborado pela Autora (2025).

Figura 11 - Roda de capoeira



Fonte: Elaborado pela Autora (2025).

Inicialmente, estava prevista para essa etapa uma reflexão literária; no entanto, devido ao encerramento do horário das aulas e à necessidade de os alunos

retornarem para casa, essa atividade precisou ser adiada para o dia seguinte. Na aula seguinte, foi possível perceber que os estudantes estavam ansiosos para dar continuidade às atividades do projeto. Assim, iniciou-se o encontro retomando e finalizando a primeira etapa da intervenção por meio de uma reflexão literária a partir do poema “Vozes-Mulheres”, de Conceição Evaristo (Anexo A), como estratégia de aprofundamento da temática racial.

A atividade teve início com a leitura expressiva do poema, realizada pela professora e pelos alunos, com a divisão das estrofes entre os participantes. Esse momento buscou favorecer uma escuta sensível do texto literário, valorizando a oralidade, o ritmo e a expressividade presentes na poesia.

Após a leitura, os alunos foram convidados a refletir sobre o texto por meio de uma discussão guiada, orientada por algumas questões problematizadoras, tais como: de quem são as vozes que aparecem no poema; que histórias essas vozes narram; de que maneira essas vozes revelam a memória, a luta e a resistência do povo negro; como essas vozes ainda ecoam na sociedade atual e na realidade dos próprios estudantes; e se eles reconhecem essas vozes em suas famílias, comunidades ou na escola.

Esse momento se mostrou bastante significativo, pois os alunos demonstraram interesse e sensibilidade diante do poema. A atividade evidenciou o potencial da literatura como instrumento de reflexão e formação crítica, contribuindo para o fortalecimento do letramento racial ao possibilitar o diálogo sobre memória, identidade e resistência presentes na experiência histórica da população negra.

Sobre a leitura de textos literários, Zilberman destaca que:

A leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, permitindo ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade sem perder de vista sua subjetividade e história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação e decifra por meio do intelecto. Por isso, trata-se também de uma atividade bastante completa, raramente substituída por outra, mesmo as de ordem existencial. Essas têm seu sentido aumentado, quando contrapostas às vivências transmitidas pelo texto, de modo que o leitor tende a se enriquecer graças ao seu consumo (Zilberman, 2009, p. 17).

Ao possibilitar o encontro entre a experiência do leitor e as situações descritas no texto, a literatura expande visões, favorece o exercício da empatia e promove um movimento de reflexão que melhora a compreensão de si e do mundo. Assim, a prática

da leitura literária assume um papel educativo, ao integrar sensibilidade, imaginação e pensamento crítico em um processo de criação de significados. Nesse sentido, o ato de ler configura-se como um processo de desenvolvimento pessoal e intelectual, contribuindo para a formação de sujeitos mais sensíveis, críticos e conscientes de si e do outro.

A segunda etapa da proposta de intervenção, intitulada “Desvendando o Racismo”, teve como objetivo promover a conscientização e a compreensão dos diferentes tipos de racismo, incentivando a valorização da diversidade e o respeito à igualdade racial. Para a realização dessa etapa, os alunos foram convidados a participar de uma atividade no Instituto Mafuá, o que gerou grande expectativa e entusiasmo entre eles.

O Instituto Mafuá é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, fundada em 2019 por um grupo de jovens. O nome *Mafuá*, que significa “bagunça”, faz referência a uma república universitária onde esses jovens residiam. A instituição tem como propósito promover ações culturais, educacionais, socioambientais e de fortalecimento comunitário, com atuação prioritária no Território de Identidade Piemonte do Paraguaçu, na Bahia, podendo também desenvolver atividades em outras regiões do país. Entre seus objetivos estão o incentivo às práticas culturais e artísticas, a preservação dos saberes tradicionais, o fortalecimento das identidades territoriais e o estímulo ao desenvolvimento humano e comunitário.

No dia programado para a visita ao Instituto Mafuá, antes da saída da escola, os alunos foram reunidos para uma breve explicação sobre as atividades previstas e para uma apresentação inicial sobre a instituição. Alguns estudantes já conheciam o espaço, pois participavam de projetos desenvolvidos no local.

Nesse mesmo período, o instituto estava recebendo um voluntário por meio da plataforma *Worldpackers*, uma rede colaborativa que conecta viajantes a anfitriões — como *hostels*, organizações não governamentais e projetos ecológicos — em mais de 170 países, possibilitando a troca de algumas horas de trabalho por hospedagem. No caso do Instituto Mafuá, o voluntário recebido era Raphael, morador de Guadalupe, arquipélago caribenho e departamento ultramarino francês.

Antes da visita, foi comentado com os alunos sobre a presença desse voluntário francês e solicitado que imaginassem como ele seria fisicamente. Uma das respostas apresentadas por uma aluna foi: “*um homem alto, branco e que usa uma boina*”. Esse momento evidenciou algumas representações e estereótipos presentes no imaginário

dos estudantes, o que posteriormente contribuiu para reflexões relacionadas às percepções construídas socialmente sobre identidade e aparência.

Após essa conversa inicial, os alunos embarcaram no ônibus escolar, que os aguardava em frente à escola, e seguiram até o Instituto Mafuá, localizado a aproximadamente 600 metros do colégio.

Figura 12 - Instituto Mafuá



Fonte: Elaborado pela Autora (2025).

Ao chegarmos ao Instituto, fomos recepcionados por Danilo Santana, um dos fundadores do Mafuá, cientista social e militante pela igualdade racial, responsável por conduzir o bate-papo com os estudantes sobre letramento racial e os diferentes tipos de racismo. O diálogo mostrou-se bastante proveitoso e despertou o interesse dos alunos, pois Danilo apresentou exemplos concretos das diversas formas de racismo presentes na sociedade, incluindo situações vivenciadas em sua própria trajetória.

Durante sua fala, Danilo, que utiliza o cabelo no estilo *black power*, relatou que, quando se candidatou ao cargo de vereador do município, foi questionado por uma senhora se ele realmente pretendia exercer o cargo “com aquele cabelo”. O episódio foi utilizado por ele como exemplo da presença do racismo no cotidiano, evidenciando como características associadas à identidade negra ainda são alvo de preconceito. Ao compartilhar essa experiência, Danilo destacou que não se deixou intimidar por esse

tipo de comentário, tendo sido eleito vereador e continuando sua atuação em defesa da igualdade racial e de melhores condições de vida para a população, sem discriminação. Os alunos demonstraram atenção e interesse diante dos relatos e das explicações apresentadas sobre os diferentes tipos de racismo.

Figura 13 - Bate-papo com Danilo Santana



Fonte: Elaborado pela Autora (2025).

Durante o bate-papo, Danilo também convidou o voluntário Raphael, natural de Guadalupe, para se apresentar aos estudantes e promover um momento de troca cultural. Raphael compreende o português, embora ainda não fale o idioma com total fluência; ainda assim, os alunos conseguiram se comunicar com ele. O voluntário falou um pouco sobre sua cultura, sobre o lugar de onde veio e sobre as atividades que estava desenvolvendo no Instituto Mafuá. Esse momento se mostrou bastante enriquecedor, pois possibilitou aos estudantes o contato com outra realidade cultural e contribuiu para desconstruir algumas ideias previamente mencionadas por eles, como a noção de que todo francês seria necessariamente alto, branco e usaria boina. Raphael, embora alto, era um homem negro e não utilizava tal acessório, o que favoreceu uma reflexão espontânea sobre estereótipos e representações. A presença

do voluntário durante a visita contribuiu significativamente para tornar a experiência ainda mais significativa para os alunos.

Após esse momento, foi realizado um breve intervalo para o lanche e para a socialização entre os participantes. Em seguida, deu-se continuidade às atividades com o jogo “Desvendando o Racismo”, adaptado para essa ocasião. Na dinâmica proposta, os cartões contendo diferentes situações de racismo estavam organizados em uma roleta. Os alunos participantes giravam a roleta e, ao parar em determinado ponto, liam a situação apresentada no cartão, buscando identificar qual tipo de racismo estava sendo representado e discutindo possíveis formas de enfrentamento.

Figura 14 - Jogo desvendando o racismo



Fonte: Elaborado pela Autora (2025).

Figura 15 - Jogo adaptado



Fonte: Elaborado pela Autora (2025).

A atividade se configurou como um momento lúdico e reflexivo, no qual os estudantes puderam retomar e consolidar os conhecimentos adquiridos durante o bate-papo, relacionando os conceitos discutidos às situações apresentadas no jogo. Além de promover aprendizado, a dinâmica também contribuiu para tornar o processo formativo mais participativo e significativo. Ao final da visita, todos os alunos foram

presenteados com livros³, gesto que reforçou o incentivo à leitura e tornou a experiência ainda mais especial para os participantes.

Figura 16 - Visita ao Instituto Mafuá



Fonte: Elaborado pela Autora (2025).

No dia seguinte, ainda entusiasmados com a visita ao Instituto Mafuá, os alunos foram convidados a participar de um momento de reflexão literária a partir do poema “*Me gritaram negra*”, de Victoria Santa Cruz. Inicialmente, foi realizada uma breve apresentação sobre a autora, reconhecida como uma das vozes mais marcantes da negritude na América Latina e importante referência na valorização da identidade negra por meio da arte e da literatura.

Em seguida, foi realizada pela professora a leitura expressiva do poema, compreendendo-o como um texto literário que denuncia o racismo e, ao mesmo tempo, afirma a identidade negra. Durante a leitura, foi possível perceber o impacto causado pelo poema nos estudantes, que demonstraram atenção, curiosidade e admiração diante da força e da intensidade presentes nos versos.

Após a leitura, foi promovida uma discussão guiada, com o objetivo de ouvir o *feedback* oral dos alunos e estabelecer relações entre o poema e as experiências

³ Os alunos receberam como incentivo à leitura as obras: *Manoel e o encantador de cordel*, de Paula Anias, e *Dinheiro a Arte de Guardar*, de Simone Pereira Souza.

vivenciadas no Instituto Mafuá. Para orientar o diálogo, foram propostas algumas questões, tais como: quais sentimentos o eu-lírico expressa ao longo do poema; de que forma o texto dialoga com as situações discutidas durante a visita ao Instituto Mafuá; em que momento do poema a palavra “negra” deixa de ser utilizada como ofensa e passa a representar uma afirmação identitária; e de que maneira o poema contribui para o fortalecimento da identidade negra e para o enfrentamento do racismo.

Esse momento revelou-se bastante significativo, pois os alunos puderam expressar suas interpretações e relacionar o conteúdo do poema aos conhecimentos adquiridos durante o bate-papo com Danilo Santana. A atividade favoreceu a participação dos estudantes e possibilitou a construção coletiva de reflexões acerca das questões raciais.

Na sequência, os alunos foram convidados a realizar uma atividade escrita (APÊNDICE B), na qual puderam registrar suas impressões e interpretações sobre o poema. Essa etapa contribuiu para ampliar a compreensão da literatura como um instrumento de denúncia, resistência e ressignificação da identidade negra. Assim, mais uma vez, evidenciou-se o papel da literatura como uma importante ferramenta de reflexão crítica, capaz de fortalecer o letramento racial e de contribuir para a desconstrução de práticas e discursos associados ao racismo estrutural.

A terceira etapa da proposta de intervenção, intitulada “Explorando a Cultura Afro-Brasileira”, teve como objetivo promover o conhecimento e a valorização da cultura afro-brasileira, destacando sua importância na formação histórica, social e cultural do Brasil. Para o desenvolvimento dessa etapa, os alunos foram novamente conduzidos à sala previamente preparada para a realização das atividades do projeto.

Inicialmente, foi exibida uma apresentação, atreves de slides, sobre a cultura afro-brasileira, abordando aspectos relacionados à história, às manifestações culturais, às contribuições e à relevância dessa herança para a sociedade brasileira. Durante a exposição, buscou-se evidenciar como diversos elementos presentes no cotidiano — como a música, a dança, a culinária, a religiosidade e a linguagem — possuem forte influência das culturas africanas. Após a apresentação, foi realizada uma discussão coletiva, na qual os alunos puderam compartilhar suas percepções e ampliar a compreensão sobre o tema.

Nesse momento, os estudantes demonstraram grande interesse e participação, reconhecendo que a cultura africana exerce significativa influência na formação da cultura brasileira e em muitos aspectos da vida social.

Em seguida, deu-se início a um momento bastante aguardado pela turma: a realização de um jogo educativo. Para essa etapa, foi escolhido o jogo “Responde ou Repassa”, no qual os alunos, organizados em grupos, deveriam decidir entre responder ou repassar perguntas relacionadas à cultura afro-brasileira. O mediador do jogo apresentava uma pergunta acompanhada de três alternativas de resposta, cabendo ao grupo escolher aquela que considerava correta.

A atividade proporcionou um ambiente de aprendizagem dinâmico e participativo, combinando conhecimento, interação e ludicidade. Além de promover momentos de diversão, o jogo contribuiu para revisar e consolidar os conteúdos abordados, auxiliando os alunos na fixação das informações trabalhadas ao longo do projeto. Dessa forma, a estratégia lúdica mostrou-se eficaz para reforçar os conhecimentos adquiridos e manter o engajamento dos estudantes nas discussões sobre a cultura afro-brasileira.

A quarta etapa da proposta de intervenção, intitulada “Memória Afro-Brasileira”, foi uma das mais aguardadas pelos alunos, que demonstravam grande expectativa pela realização dessa atividade. Essa etapa teve como objetivo conhecer e valorizar a história, a cultura e as tradições da Comunidade Quilombola Campo Grande, fortalecendo o reconhecimento da identidade e da memória coletiva presentes nesse território.

No dia programado para a visita, os alunos foram inicialmente acolhidos na sala de aula, onde receberam uma breve explicação sobre as atividades que seriam desenvolvidas ao longo do dia. Em seguida, dirigimo-nos à frente da escola, onde o ônibus escolar já nos aguardava para conduzir a turma até a Comunidade Quilombola Campo Grande, localizada na zona rural do município, a aproximadamente 18 km da sede. Durante o trajeto, os estudantes demonstraram grande curiosidade e entusiasmo, imaginando como seria o povoado e o que encontrariam durante a visita.

Ao chegarmos ao destino, fomos recebidos na Associação Comunitária dos Remanescentes de Quilombo do Campo Grande, onde tivemos a acolhida de Maria Navegante, conhecida na comunidade como Miúda de Olímpio, uma das representantes locais. Com muita simpatia e receptividade, Miúda rapidamente conquistou a atenção e o carinho da turma.

Figura 17 - Visita à Comunidade Quilombola



Fonte: Elaborado pela Autora (2025).

Durante o encontro, ela compartilhou com os alunos aspectos importantes da história da comunidade, falando sobre seus costumes, práticas culturais e tradições religiosas. Apresentou-se também como uma das rezadeiras da comunidade, destacando sua participação em momentos religiosos, como as rezas de santos e o Terno de Reis. Em sua fala, Miúda mencionou ainda as dificuldades enfrentadas para manter vivas essas tradições, uma vez que, segundo ela, muitos jovens da nova geração demonstram pouco interesse em dar continuidade a esses costumes.

Figura 18 - Conversa Quilombola



Fonte: Elaborado pela Autora (2025).

A visita foi realizada em uma segunda-feira, dia 06 de outubro, data escolhida estrategicamente pois, nesse dia, as artesãs da comunidade se reúnem na associação para a produção de artesanato. Enquanto Miúda conversava com os alunos, o trabalho das artesãs seguia em andamento. Elas confeccionavam diferentes peças a partir da palha de licuri, produzindo itens, como esteiras, cestos e sacolas. Os estudantes ficaram encantados tanto com a beleza do artesanato quanto com a habilidade demonstrada no processo de trançar a palha.

Figura 19 - Arte quilombola



Fonte: Elaborado pela Autora (2025).

Figura 20 - Apreciando a arte Quilombola



Fonte: Elaborado pela Autora (2025).

Em seu relato, Miúda contou que aprendeu a trabalhar com a palha desde muito cedo, por volta dos seis anos de idade. Segundo ela, seus pais costumavam sair para trabalhar e deixavam uma quantidade de palha para que ela e seus irmãos realizassem o trabalho de trançado. Um dos momentos que mais chamou a atenção dos alunos ocorreu quando ela mencionou sua ancestralidade, recordando que sua avó havia guardado a carta de alforria da família, documento que, infelizmente, acabou se perdendo com o passar do tempo.

Esse contato direto com a história e a memória da comunidade mostrou-se extremamente significativo para os estudantes, pois possibilitou uma aproximação concreta com as narrativas de resistência e pertencimento. Foi possível perceber que, para muitos alunos, aquele momento representava uma forma de reconhecimento e reafirmação da identidade racial, como se estivessem, de certa forma, confirmando e tomando posse de sua própria história.

Para essa visita, também estava prevista a participação do grupo de Samba de Roda da comunidade, porém, devido a um imprevisto relatado por uma das lideranças locais, não foi possível reunir o grupo naquele dia. Apesar da ausência dessa apresentação cultural, o encontro manteve-se extremamente enriquecedor e significativo para os estudantes, não diminuindo o encanto e a importância da experiência vivenciada.

Para finalizar as atividades da tarde, foi realizado o Jogo da Memória Afro-Brasileira. Após a explicação das regras, os alunos participaram da dinâmica, na qual os cartões apresentavam imagens e descrições de personalidades e elementos culturais da Comunidade Quilombola Campo Grande. A atividade proporcionou um momento de interação e revisão dos conhecimentos adquiridos durante a visita, contribuindo para reforçar o aprendizado e tornar ainda mais significativa aquela experiência de contato com a memória e a cultura da comunidade.

Figura 21 - Jogo da Memória Quilombola



Fonte: Elaborado pela Autora (2025).

A quinta etapa da proposta de intervenção, intitulada “Quem Sou Eu? Figuras Históricas da Luta Racial”, teve como objetivo promover o conhecimento sobre

importantes personalidades que se destacaram na luta contra o racismo, evidenciando suas trajetórias, conquistas e contribuições para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Para o desenvolvimento dessa etapa, os alunos foram novamente conduzidos à sala preparada para a realização das atividades do projeto. Inicialmente, foi exibida uma apresentação sobre figuras históricas da luta racial, na qual foram abordadas suas histórias de resistência, conquistas e a relevância de suas ações no enfrentamento das desigualdades raciais. Durante esse momento, também foi discutida a importância da representatividade negra na formação da identidade e no fortalecimento da autoestima da população negra.

Figura 22 - Conhecendo as Representatividades Negras



Fonte: Elaborado pela Autora (2025).

Entre as personalidades apresentadas, foram destacadas figuras nacionais e internacionais que marcaram a história da luta por justiça e igualdade racial, tais como Maria Firmina dos Reis, Abdias do Nascimento, Lélia Gonzalez, Ângela Davis, Dandara dos Palmares, Luiz Gama, Mãe Estela de Oxóssi, Conceição Evaristo, Carolina Maria de Jesus, Negra Jhô, Zumbi dos Palmares, Marielle Franco, Nelson Mandela e Rosa Parks. Essas personalidades foram apresentadas aos estudantes como exemplos de resistência, coragem e protagonismo na luta pelos direitos da população negra.

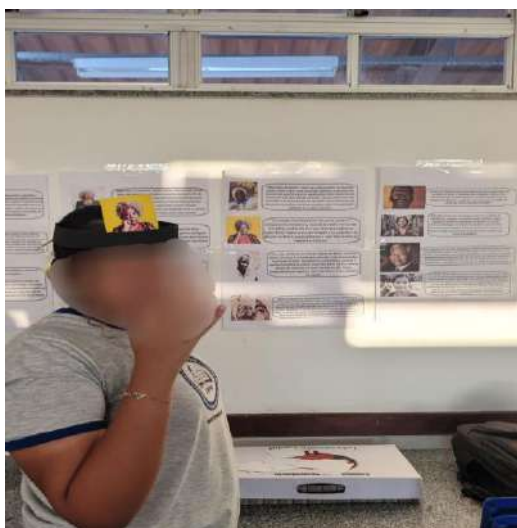
Durante esse momento, foi lembrado que uma dessas personalidades havia sido conhecida pelos próprios alunos em uma experiência anterior: Negra Jhô, reconhecida como uma das mais importantes transgêneras de Salvador e uma referência

na valorização da estética afro. Os estudantes tiveram a oportunidade de conhecê-la durante uma feira literária realizada no município de Santa Teresinha, onde puderam ouvir um pouco de sua trajetória de luta e resistência. Negra Jhô utiliza o trançado afro não apenas como prática estética, mas também como uma forma de ativismo e valorização da identidade negra, o que despertou grande admiração entre os alunos.

Esse momento revelou-se bastante significativo, pois possibilitou aos estudantes reconhecer a importância da representatividade negra e compreender como diferentes indivíduos contribuíram, em distintos contextos históricos, para o enfrentamento do racismo e das desigualdades sociais.

Na sequência, foi realizado o momento lúdico da etapa, já aguardado com entusiasmo pelos alunos: o jogo “Quem Sou Eu?”. Após a explicação das regras, os estudantes participaram da dinâmica, na qual deveriam identificar as personalidades históricas a partir de pistas relacionadas às suas trajetórias e contribuições. A atividade funcionou como uma estratégia de revisão e consolidação dos conhecimentos trabalhados, além de proporcionar um ambiente de interação e participação ativa dos estudantes. Dessa forma, o jogo contribuiu para reforçar o aprendizado e ampliar o conhecimento dos alunos sobre figuras que marcaram e continuam marcando a história da luta contra as desigualdades raciais.

Figura 23 - Realização do Jogo “Quem sou Eu?”



Fonte: Elaborado pela Autora (2025).

Em um segundo momento dessa etapa, foi realizada uma reflexão literária a partir da crônica “*Pele alva e pele alva*”, de Davison Souza (ANEXO B), compreendida

como um texto literário que problematiza o racismo e evidencia os privilégios raciais presentes na sociedade.

Inicialmente, foram distribuídas cópias do texto para os alunos, possibilitando uma leitura atenta e compartilhada. Em seguida, desenvolveu-se uma discussão orientada, conduzida por meio de questões reflexivas que buscavam estimular a interpretação crítica do texto. Entre as questões propostas estavam: o significado das expressões “pele alva” e “pele alvo” presentes na crônica; quem é visto como “alvo” na sociedade e por quais razões; quais críticas o autor apresenta à ideia de “democracia racial”; de que maneira o texto revela desigualdades e privilégios raciais; como a crônica dialoga com as trajetórias das figuras negras estudadas anteriormente; e em quais situações do cotidiano essas reflexões podem ser percebidas.

A atividade possibilitou aos alunos ampliar sua compreensão sobre as relações raciais presentes na sociedade brasileira, articulando a análise do texto literário às discussões realizadas ao longo do projeto. Esse momento também favoreceu a participação ativa dos estudantes, que puderam compartilhar suas interpretações e relacionar o conteúdo da crônica às experiências e conhecimentos construídos nas etapas anteriores.

Dessa forma, a reflexão literária contribuiu para que os alunos reconhecessem a literatura como um espaço de crítica social e de questionamento das desigualdades raciais, reforçando sua importância como um instrumento potente de reflexão, conscientização e fortalecimento do letramento racial.

A sexta e última etapa da proposta de intervenção teve como objetivo identificar os impactos do projeto na percepção dos alunos sobre identidade racial, além de celebrar os conhecimentos construídos ao longo das atividades e promover um momento de partilha e valorização da diversidade.

Nesse encontro final, os alunos foram inicialmente acolhidos na sala preparada para o encerramento do projeto, momento em que também foram apresentados os objetivos da aula. Em seguida, foi exibido para a turma um vídeo com registros de diferentes momentos vivenciados durante o desenvolvimento do projeto, reunindo imagens das atividades, das visitas e das experiências realizadas ao longo das etapas. A exibição despertou sentimentos de nostalgia e emoção entre os estudantes, que puderam revisitar os momentos de aprendizado e reflexão sobre as relações étnico-raciais.

Na sequência, a turma foi dividida em pequenos grupos para a realização de uma discussão sobre as experiências vivenciadas durante o projeto. Para orientar o diálogo, foram propostas algumas questões, como: qual atividade mais gostaram de realizar; o que aprenderam sobre identidade racial e autoestima; e como percebem a importância do letramento racial na sociedade. Após o momento de discussão, cada grupo compartilhou suas reflexões com a turma. Entre os aspectos mais destacados pelos alunos, estavam a visita ao Instituto Mafuá, o encontro com a Comunidade Quilombola Campo Grande, bem como os jogos pedagógicos realizados ao longo das etapas, que se tornaram momentos muito aguardados por todos. Os estudantes também ressaltaram o impacto dos textos literários trabalhados, que os sensibilizaram e estimularam importantes reflexões sobre identidade e racismo.

Dando continuidade às atividades, foi distribuído aos alunos o poema “Quebranto” (ANEXO D), de Luiz Silva (Cutí). O texto foi apresentado como uma obra literária que aborda as marcas do racismo internalizado e os conflitos identitários vivenciados pelo sujeito negro. Após a leitura do poema, realizou-se um momento de reflexão mediada, articulando o texto às experiências vividas durante o projeto. Para conduzir o diálogo, foram propostas algumas questões, tais como: quem é o “eu” que fala no poema; quais conflitos e dores aparecem no texto; de que forma o poema dialoga com as experiências discutidas ao longo das atividades; em que momento o sujeito poético começa a se reconhecer e a se fortalecer; e qual o significado da palavra “quebranto” no contexto do poema e da vida social.

Durante a discussão, os alunos identificaram no texto elementos relacionados à perda de identidade, às desigualdades raciais e à necessidade de resistência diante das experiências de exclusão. Também reconheceram que o poema denuncia o racismo presente no cotidiano e expressa a luta do sujeito poético em uma sociedade que, muitas vezes, o marginaliza. Ao mesmo tempo, compreenderam que, apesar da dor retratada, o poema aponta para a importância da resistência e do fortalecimento da identidade.

Nesse sentido, é possível relacionar essa reflexão ao conceito de Escrivivência, elaborado por Conceição Evaristo, que compreende a escrita como expressão das vivências, memórias e experiências da população negra. Como afirma a autora: “Nossa escrevivência traz a experiência, a vivência de nossa condição de pessoa brasileira de origem africana” (Evaristo, 2020, p. 30), evidenciando a

importância de afirmar a ancestralidade e de se reconhecer como parte de uma história coletiva marcada pela diáspora africana.

A partir dessa aproximação, os alunos foram incentivados a compreender, com base em tudo o que aprenderam durante o projeto, que não devem internalizar o preconceito ou tornar-se o “quebranto” que nega sua identidade, mas sim fortalecer a consciência e o orgulho de quem são.

Em seguida, os estudantes responderam ao questionário pós-projeto, instrumento que possibilitou identificar possíveis mudanças nas percepções dos alunos sobre identidade racial e autoestima, além de contribuir para a avaliação dos resultados e da eficácia da proposta de intervenção.

Para encerrar as atividades, foi realizada uma confraternização com acarajé, alimento tradicional da cultura afro-brasileira e símbolo da culinária baiana. Esse momento final proporcionou um ambiente descontraído de convivência e celebração, permitindo que os alunos compartilhassem impressões e comemorassem juntos o encerramento do projeto.

5.4 COMUNIDADE QUILOMBOLA CAMPO GRANDE

Figura 24 - Comunidade Quilombola Campo Grande



Fonte: Google Earth Pro.

A Comunidade Quilombola do Campo Grande está localizada na zona rural de Santa Terezinha, no Recôncavo Sul da Bahia. De acordo com o último censo do IBGE, realizado em 2022, a população quilombola na cidade de Santa Terezinha é de 1.026 pessoas. Esse número corresponde a 9,8% de total dos moradores da cidade, que contava com 10.441 habitantes.

A Comunidade Quilombola Campo Grande é formada por pessoas que preservam e mantêm vivas suas tradições, bem como suas raízes históricas e culturais. É uma comunidade caracterizada pela simplicidade e pelo acolhimento, onde os conhecimentos e memórias coletivas são passados entre gerações, ajudando a preservar as identidades culturais e a reforçar o sentimento de pertencimento ao lugar.

A principal fonte de renda dessa comunidade é a agricultura familiar, mas também se destaca no artesanato, especificamente no trançado de palha de licuri para a fabricação de esteiras, chapéus e bolsas de palha. Alguns moradores também vivem dos benefícios sociais do Governo Federal.

Segundo relatos dos moradores mais antigos, transmitidos por meio da memória oral da comunidade, a origem da Comunidade Quilombola Campo Grande remonta aproximadamente ao ano de 1860, com a chegada de pessoas escravizadas trazidas por um senhor chamado José Antônio. Entre essas pessoas, destaca-se Joaquina, uma mulher escravizada considerada uma das primeiras moradoras do local e mãe de Benedita, de cuja descendência se origina grande parte das famílias que atualmente compõem a comunidade. Essas narrativas, preservadas ao longo das gerações, constituem importantes elementos de ancestralidade e pertencimento, ajudando a manter a identidade histórica e cultural da comunidade.

Em 27 de fevereiro de 2007, o Povoado do Campo Grande foi reconhecido como remanescente de Quilombo, esse reconhecimento foi publicado na Portaria nº 2 de 07 de março de 2007 no Diário Oficial da União, Ministério da Cultura, página 6, Fundação Cultural Palmeares.

A compreensão do que é um quilombo ultrapassa a ideia tradicionalmente difundida nos livros de história, que o definia apenas como espaço de refúgio de pessoas escravizadas fugitivas:

Quilombo era, segundo definição do rei de Portugal, em resposta à consulta do Conselho Ultramarino, datada de 2 de dezembro de 1740, “toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenha ranchos levantados nem se achem pilões neles”. Dessa forma, no Brasil, como em outras partes da América onde existiu o escravismo moderno, esses ajuntamentos proliferaram como sinais de protesto do negro escravo às condições desumanas e alienadas que estavam sujeitos (Moura, 1993, p. 11).

Diferente da visão histórica, os quilombos contemporâneos, reconhecidos como remanescentes ou “ terra de preto”, são comunidades em que seus habitantes se identificam por laços comuns de africanidade, fortalecidos por relações de parentesco, resistência cultural e uso coletivo da terra. Se levarmos em conta o que estabelece a Associação Brasileira de Antropologia, quilombos são grupos étnicos com trajetória histórica própria e ancestralidade negra, definidos pela resistência, ocupação territorial e modos de vida compartilhados. Essa definição foi fundamental para a construção de políticas públicas e para o reconhecimento dos quilombolas pela Constituição de 88 que, em seu artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, garante o direito à titulação de suas terras.

Para Nascimento (2006), o quilombo deve ser visto como um espaço de resistência, organização social e preservação cultural da população negra. Segundo a autora, os quilombos representam formas históricas de luta pela liberdade e pela autonomia, constituindo-se como territórios de construção de identidade, memória e pertencimento para as populações afrodescendentes. Nessa perspectiva, o conceito de comunidade quilombola supera a ideia de que quilombo é apenas uma área definida e habitada por descendentes de escravizados. No livro *Conversa Quilombola*, o professor da Universidade do Estado da Bahia, Jaime Sodré, define quilombo como:

[...] o exemplo de coletividade humana baseado na possibilidade de origem histórica comum, real ou imaginária, com certos aspectos de manifestações socioculturais que definem identidades, pertencimento e autoestima. Num processo de aprendizagem e comunicação entre as gerações, de rica prática e memória construtoras de uma herança significativa, entre outras matrizes, as de base africana, é o caso do Quilombo de Campo Grande de Santa Teresinha, na Bahia, ao lado dos demais de relevância para a nossa memória (Sodré, 2012, p. 15).

Dessa forma, as comunidades quilombolas contemporâneas, como a do Campo Grande, mantêm vínculos com essas formas históricas de resistência, preservando saberes, tradições e práticas culturais que reafirmam sua ancestralidade e sua relação com o território, simbolizando formas históricas de luta pela liberdade e pela autonomia da população negra.

Falar do quilombo vai além de expor termos e significados simples, ultrapassa a ideia de fazer observações desconectadas desse grupo social. Falar sobre quilombo é mostrar, entre outros aspectos, a história de formação e resistência de grupos negros que, como comunidade, adotam uma postura de afirmação diante de uma

sociedade ainda muito influenciada por várias práticas discriminatórias, as quais, em grande parte, acontecem de forma disfarçada.

Sendo assim, é importante destacar que a Comunidade Quilombola Campo Grande se configura como um espaço de preservação da memória coletiva, de afirmação identitária e de continuidade histórica das lutas e resistências da população negra no Brasil.

5.5 JOGOS PEDAGÓGICOS COMO FERRAMENTA PARA O LETRAMENTO RACIAL

O jogo tanto no formato físico como virtual constitui uma importante ferramenta pedagógica para um aprendizado ativo, prazeroso e significativo. Eles promovem o pensamento lógico, a convivência social, o controle das emoções e o engajamento, permitindo que os alunos aprimorem habilidades mentais e físicas enquanto se divertem. O jogo está presente desde o início da história da humanidade e ultrapassa os princípios da atividade puramente física ou biológica (Huizinga, 2024).

Na Grécia antiga, os jogos eram vistos como um método de autodesenvolvimento e faziam parte do programa de ensino das crianças. Na Idade Média, aqui no Brasil, os jesuítas, ao longo de sua missão, usavam brincadeiras como ferramentas de aprendizado. A metodologia lúdica sempre foi apreciada, desde os tempos antigos, sendo necessário esse método que torna o aprendizado mais natural.

O conceito de jogo está ligado às suas principais peculiaridades. O jogo é uma atividade espontânea, na qual a liberdade se manifesta no prazer proporcionado pelo ato de jogar. Outro aspecto importante é o afastamento momentâneo da realidade, pois o jogador se envolve completamente por um determinado período. Além disso, o jogo apresenta regras claras e aceitas por todos e tem como função a competição ou a representação. Outras peculiaridades são a tensão e a insegurança, que aparecem diante dos entraves e do desejo de alcançar a vitória. De acordo com Huizinga, as características formais do jogo podem ser resumidas da seguinte maneira:

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de

alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana (Huizinga, 2014, p. 33).

Esse recurso metodológico deve favorecer um processo de aprendizagem mais qualitativo e significativo. No contexto educacional, é uma ferramenta que pode ressaltar os conceitos durante o aprendizado, além de auxiliar na fixação e memorização de conteúdo. No entanto, para que seja realmente eficaz, deve-se manter um equilíbrio entre as funções lúdicas e os objetivos pedagógicos. Utilizar o jogo como uma das ferramentas para promover o letramento racial é uma estratégia pedagógica eficaz, pois possibilita a transformação de temas complexos e sensíveis em experiências interessantes.

Através dos jogos, torna-se possível simular situações pedagógicas que favoreçam a problematização de experiências relacionadas ao racismo, permitindo que os estudantes reflitam sobre seus impactos e desenvolvam atitudes pautadas na empatia e no respeito às diferenças. É possível também, por meio do jogo, materializar o ensino sobre as relações étnico-raciais, contribuindo para a desnaturalização de práticas racistas frequentemente presentes no dia a dia, seja na linguagem, no humor ou mesmo nas instituições sociais. Além disso, essa atividade lúdica pode promover a participação ativa dos estudantes, estimulando o debate e o pensamento crítico acerca da luta contra o racismo e da promoção de igualdade racial.

5.6 PERCEPÇÕES PRÉ E PÓS-PROJETO

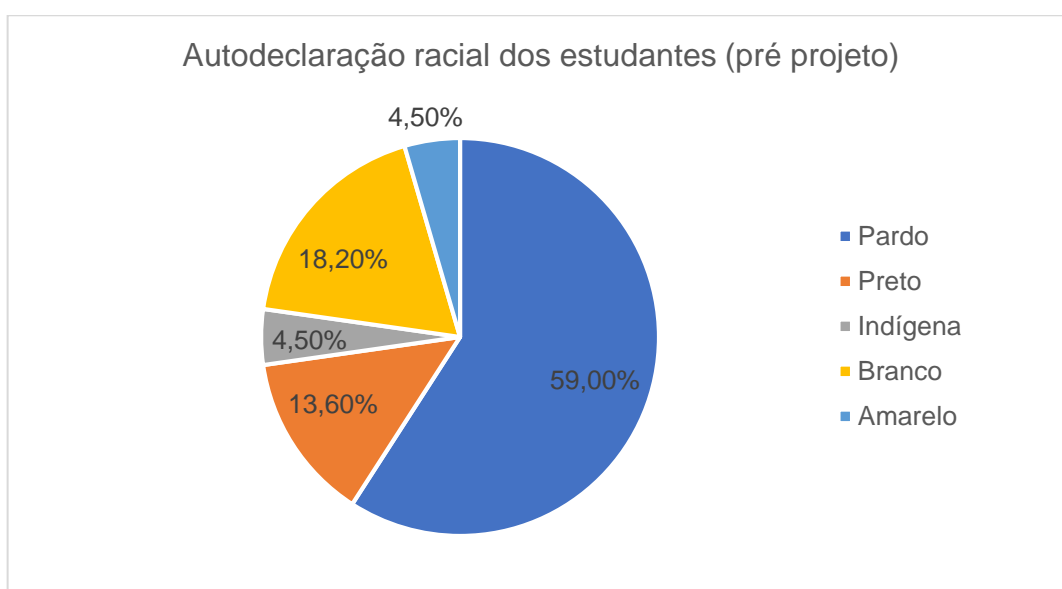
Esta seção apresenta a análise dos dados coletados por meio dos questionários aplicados antes e após a realização do projeto de letramento racial desenvolvido com os estudantes do 7º ano. A utilização desses dois instrumentos teve a finalidade de compreender as percepções iniciais dos estudantes sobre o assunto, como identidade racial, autoestima, cultura afro-brasileira e racismo, além de identificar possíveis mudanças de entendimento e de atitude após a participação nas atividades propostas ao longo do projeto – intervenção.

A comparação entre os resultados dos dois questionários permite perceber mudanças significativas nas percepções dos alunos, desde recolhimento de sua identidade racial até mudanças de atitudes em relação ao racismo. Esse processo de análise vai além de avaliar respostas objetivas, ele procura entender as alterações de

perspectiva e os processos de ressignificação vivenciados pelos alunos durante o projeto.

A primeira dimensão analisada refere-se à autodeclaração racial dos estudantes participantes do pré-projeto. Para essa identificação, foram apresentadas as categorias de raça/cor utilizadas pelo IBGE: preto, pardo, branco, amarelo e indígena. Dos 22 alunos que responderam ao formulário, os dados obtidos foram os seguintes: 3 alunos se autodeclararam pretos; 13 alunos se autodeclararam pardos; 4 alunos se autodeclararam brancos; 1 aluno se autodeclarou amarelo; 1 aluno se autodeclarou indígena:

Figura 25 - Gráfico sobre a autodeclaração racial dos estudantes.



Fonte: Elaborado pela Autora (2025).

Ao observar os resultados ilustrados na tabela acima, percebe-se que a maioria dos estudantes se identifica como preto ou pardo. Ao considerar as categorias preto e pardo como constituintes da população negra, conforme utilizado nos estudos sobre relações étnico-raciais no Brasil, observa-se que 16 estudantes, o equivalente a 72,6% do grupo, se identificam como negros. Esse dado mostra a predominância de estudantes negros na turma, o que reforça a relevância de práticas pedagógicas voltadas para o letramento racial.

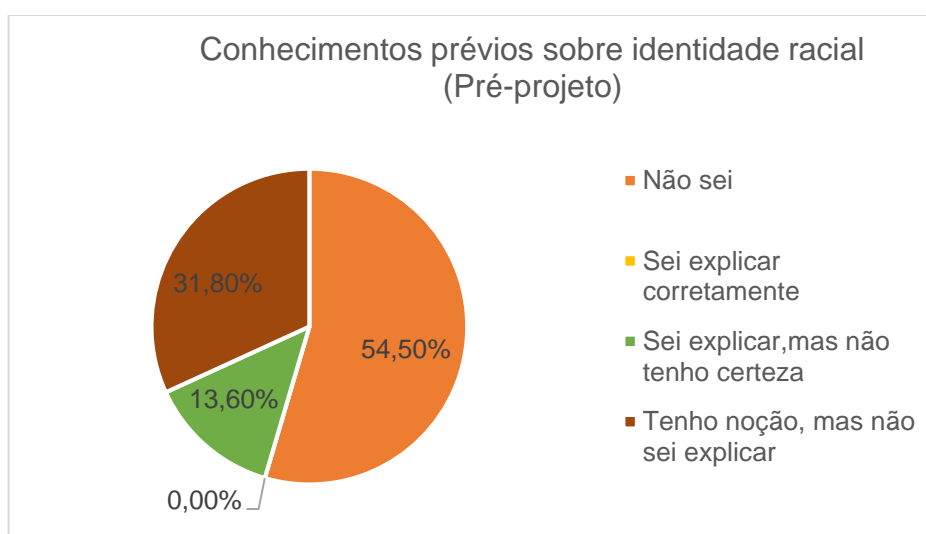
A diversidade étnico-racial presente na turma, com alunos que se declaram brancos, amarelos e indígenas, também revela a necessidade de ações educativas

que promovam o reconhecimento das identidades, o respeito às diferenças e o enfrentamento do racismo no contexto escolar.

Seguindo as questões, buscou-se identificar os conhecimentos prévios dos alunos acerca do conceito de identidade racial. Para isso, os estudantes responderam à pergunta: “Como você define identidade racial?”.

Os dados revelam que a maioria dos alunos apresenta pouco ou nenhum conhecimento sobre o tema. Do total de 22 participantes, 12 alunos (54,5%) afirmaram não saber definir identidade racial, enquanto 7 alunos (31,8%) declararam ter alguma noção, mas não saber explicar o conceito. Apenas 3 alunos (13,6%) afirmaram saber explicar, embora demonstrassem insegurança quanto à correção de suas respostas, e nenhum estudante marcou a opção “sei explicar corretamente”, como pode ser observado no gráfico a seguir:

Figura 26 - Gráfico de conhecimentos prévios sobre identidade racial



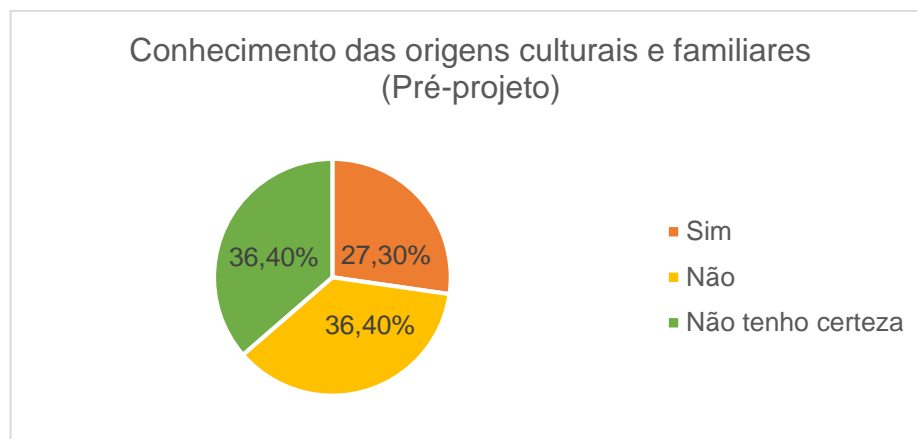
Fonte: Elaborado pela Autora (2025).

Esses resultados mostram que o entendimento sobre identidade racial entre os estudantes ainda não está firme, indicando falhas na formação crítica sobre temas étnicos e raciais.

A questão referente ao conhecimento das origens culturais e familiares dos estudantes revelou dados significativos sobre a relação dos alunos com sua história e identidade. Entre os 22 participantes, 6 alunos (27,3%) afirmaram conhecer suas origens culturais e familiares, enquanto 8 alunos (36,4%) declararam não conhecer e

outros 8 alunos (36,4%) afirmaram não ter certeza, conforme mostra a representação gráfica abaixo:

Figura 27 - Gráfico sobre o conhecimento das origens culturais e familiares



Fonte: Elaborado pela Autora (2025).

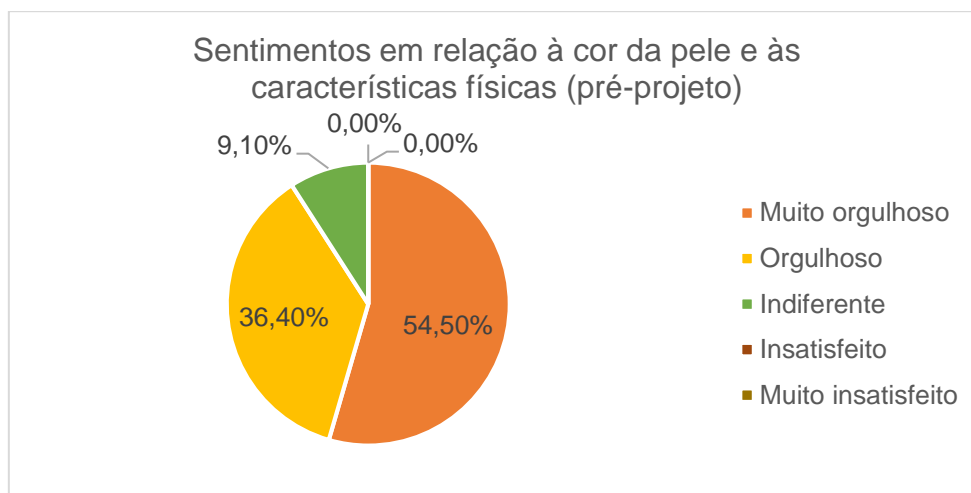
Ao somar as respostas “não” e “não tenho certeza” totalizando (78,8%), observa-se que a maioria dos estudantes demonstra desconhecimento ou insegurança das suas próprias raízes. Esse dado revela a fragilidade no processo de construção das identidades dos alunos. Esse contexto pode ser visto como um reflexo de processos históricos que silenciaram e tornaram invisíveis as identidades negras e indígenas na sociedade e na escola. Assim, essas informações destacam a necessidade de práticas pedagógicas voltadas ao letramento racial que ajudem os discentes no reconhecimento de suas origens, na valorização de sua história e no fortalecimento de sua identidade racial e cultural. Pois, como afirma Nascimento (1984), o negro, para confrontar a situação contemporânea do racismo que destituiu seus direitos, tem que recuperar a sua história.

Ao serem questionados sobre a importância de valorizar a cultura e as tradições afro-brasileiras, todos os estudantes participantes do projeto (100%) afirmaram considerar essa valorização importante. Isso demonstra que, mesmo tendo dificuldades com o conhecimento sobre a identidade racial e suas próprias culturas, eles reconhecem a importância da cultura afro-brasileira.

A questão referente aos sentimentos dos estudantes em relação à cor da pele e às características físicas revelou dados expressivos sobre a percepção de si e a construção da autoestima racial. Do total de 22 alunos, 12 (54,5%) afirmaram sentir-se muito orgulhosos de sua cor de pele e características físicas, enquanto 8 (36,4%)

declararam sentir-se orgulhosos. Apenas 2 alunos (9,1%) afirmaram sentir-se indiferentes, e nenhuma resposta foi registrada nas opções “insatisfeito” ou “muito insatisfeito”, de acordo com o gráfico a seguir:

Figura 28 - Gráfico sobre o sentimento em relação à cor da pele e características físicas

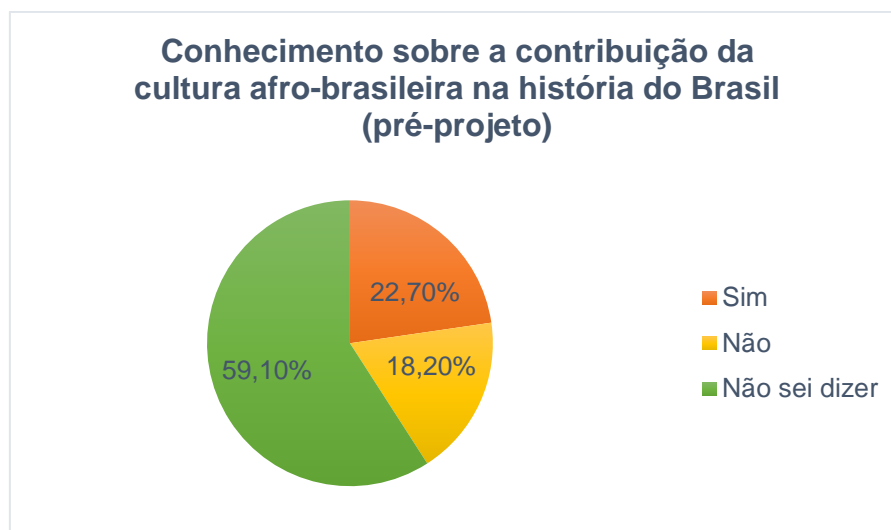


Fonte: Elaborado pela Autora (2025).

As informações mostram que a maioria dos estudantes tem uma visão positiva em relação à própria aparência, o que aponta para um nível significativo de autoestima. Contudo, a existência de alunos que se mostram indiferentes sugere que, para alguns, a relação com a identidade racial ainda não está consolidada.

A questão seguinte refere-se ao conhecimento dos estudantes acerca da contribuição da cultura afro-brasileira na história do Brasil e revelou a falta de reconhecimento desse importante legado histórico e cultural. Dos 22 alunos participantes, apenas 5 (22,7%) afirmaram conhecer essa contribuição, enquanto 4 (18,2%) declararam não conhecer e 13 (59,1%) afirmaram não saber dizer, como pode ser observado no gráfico abaixo:

Figura 29 - Gráfico sobre o conhecimento e contribuições da cultura afro-brasileira na história do Brasil



Fonte: Elaborado pela Autora (2025).

Ao somar as respostas “não” e “não sei dizer”, observa-se que a maioria dos alunos (77,3%) apresenta falta de conhecimento ou insegurança em relação à presença e à importância da cultura afro-brasileira na formação histórica do país. Esse dado mostra que, apesar de os alunos reconhecerem a importância de valorizar a cultura afro-brasileira, conforme apontado em questões anteriores, muitos não conseguem reconhecer de maneira evidente suas contribuições na história do Brasil.

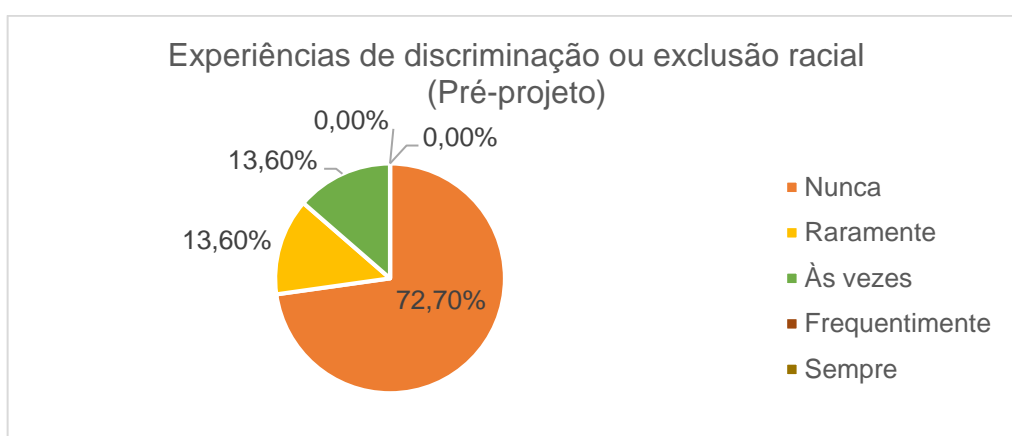
Ao serem questionados sobre a importância de discutir raça e identidade racial na escola, a maioria dos estudantes (20 alunos, correspondendo a 90,9%) afirmou considerar esse debate relevante. Apenas 2 alunos (9,1%) declararam não saber responder, justificando que não compreendiam o significado do conceito de identidade racial.

As justificativas apresentadas pelos estudantes que responderam afirmativamente evidenciam que eles associam o debate racial principalmente ao combate ao preconceito, à promoção do respeito e à valorização da cultura afro-brasileira. Esses resultados indicam que os alunos reconhecem a escola como um espaço fundamental para o enfrentamento do racismo e para a construção de relações mais igualitárias.

No entanto, alguns alunos não compreendem o conceito de identidade racial, o que revela que há falhas no conhecimento sobre o assunto, o que dialoga com os dados obtidos em questões anteriores. Dessa forma, nota-se que, mesmo com uma visão favorável em relação à importância do tema, ainda é necessário criar práticas de ensino constantes focalizadas no aprendizado sobre identidade racial.

Dando continuidade, ao serem questionados se já se sentiram discriminados ou excluídos por causa de sua raça, a maioria dos estudantes, 16 alunos, correspondendo a 72,7% afirmou que nunca vivenciou esse tipo de situação. Por outro lado, 3 alunos (13,6%) relataram que raramente se sentiram discriminados, e outros 3 (13,6%) afirmaram que, em algumas ocasiões, já passaram por experiências de discriminação racial. Ressalta-se que nenhuma resposta foi atribuída às opções “frequentemente” e “sempre”, de acordo com o seguinte gráfico:

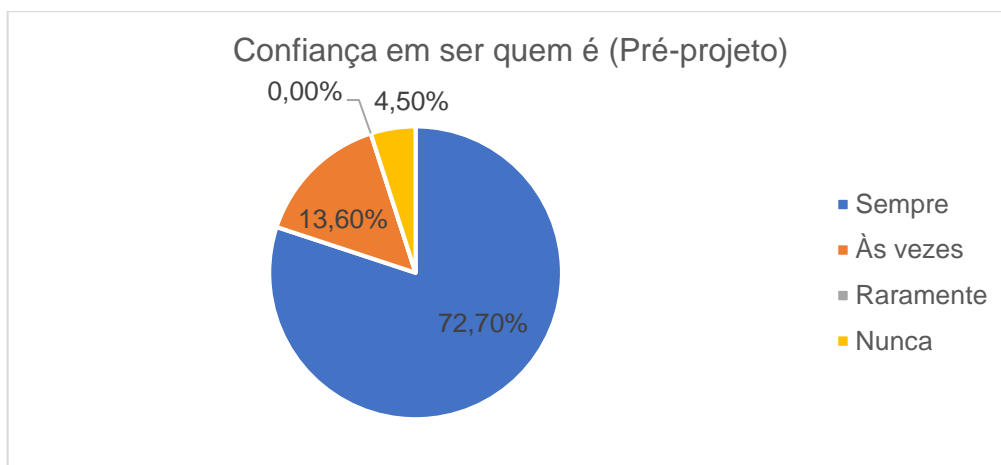
Figura 30 - Gráfico sobre as experiências de discriminação ou exclusão racial



Fonte: Elaborado pela Autora (2025).

Esses dados revelam que, embora a maioria dos estudantes não reconheça vivências diretas de discriminação racial, outra parte passou por experiências de exclusão, mesmo que de forma esporádica. Isso indica que o racismo pode aparecer de forma sutil ou naturalizada no contexto social, o que torna difícil para os próprios indivíduos reconhecê-lo. Nesse sentido, faz-se necessário iniciativas educativas com foco em aumentar a consciência crítica dos alunos sobre como o racismo se manifesta.

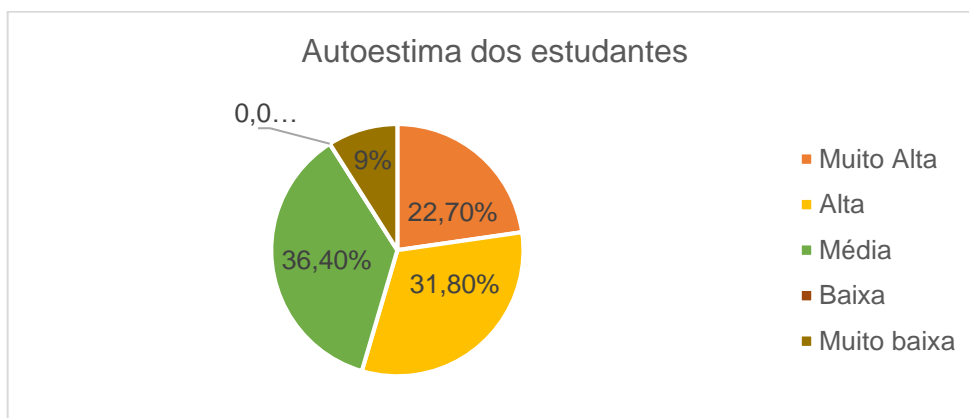
Ao serem questionados se se sentem confiantes em ser quem são, a maioria dos estudantes, 16 alunos (72,7%), afirmou que sempre se sente confiante. Outros 4 alunos (13,6%) responderam que se sentem confiantes apenas às vezes, enquanto 1 aluno (4,5%) declarou nunca se sentir confiante em ser quem é, como pode ser observado no gráfico abaixo:

Figura 31 - Gráfico sobre confiança em ser quem é

Fonte: Elaborado pela Autora (2025).

De maneira geral, os estudantes apresentam uma visão positiva de si mesmos, o que indica que a autoestima deles é, em grande parte, alta. No entanto, há aqueles que demonstram insegurança ou falta de confiança.

Ao avaliar a autoestima dos estudantes, observa-se que a maioria apresenta níveis positivos de percepção de si. Dos 22 alunos participantes, 5 (22,7%) classificaram sua autoestima como muito alta e 7 (31,8%) como alta, o que corresponde a mais da metade do grupo (54,5%). Por outro lado, 8 alunos (36,4%) avaliaram sua autoestima como média, indicando uma percepção intermediária de si mesmos. Apenas 2 alunos (9%) classificaram sua autoestima como muito baixa e nenhum estudante assinalou a opção “baixa”, de acordo com o gráfico abaixo:

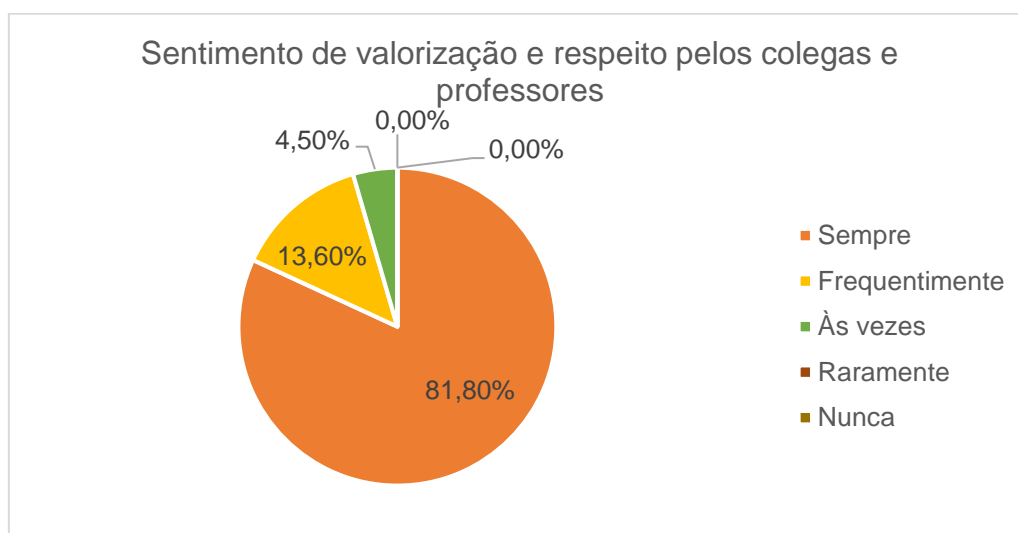
Figura 32 - Gráfico sobre a autoestima dos estudantes

Fonte: Elaborado pela Autora (2025).

Apesar de haver uma visão geral favorável sobre a autoestima, uma quantidade considerável de alunos ainda está em um nível intermediário ou fragilizado. Isso destaca a necessidade de ações pedagógicas que fortaleçam a construção da identidade e da autoestima.

Ao serem questionados sobre se se sentem valorizados e respeitados pelos colegas e professores, 18 alunos (81,8%) afirmaram que sempre se sentem respeitados. Outros 3 alunos (13,6%) declararam sentir-se valorizados frequentemente, enquanto apenas 1 aluno (4,5%) afirmou sentir-se respeitado e valorizado apenas às vezes. Não houve respostas para as opções “raramente” e “nunca”:

Figura 33 - Gráfico sobre sentimentos de valorização e respeito pelos colegas e professores



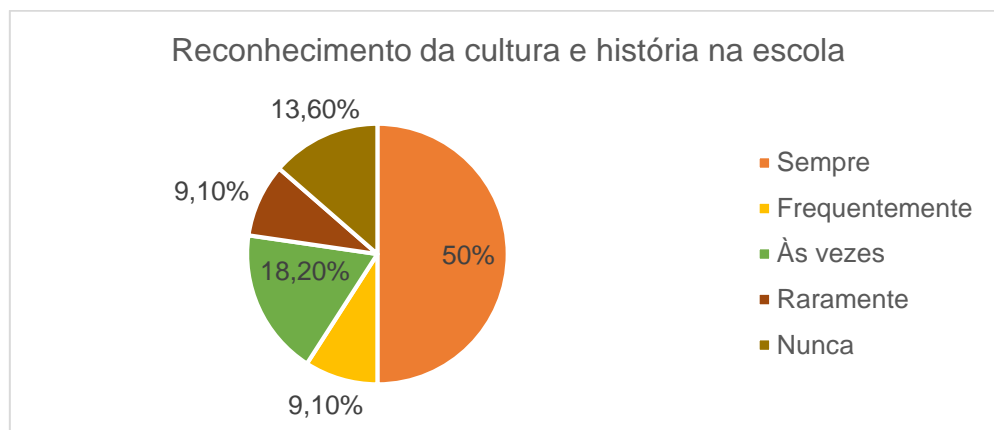
Fonte: Elaborado pela Autora (2025).

É possível observar que os alunos veem a escola como um lugar de respeito e valorização. No entanto, algumas respostas mostram que esse sentimento não é vivenciado por todos de forma plena.

Quando questionados se sentem que sua cultura e história são reconhecidas e valorizadas na escola, metade dos estudantes, 11 alunos (50%) afirmou que sempre percebe esse reconhecimento. Outros 2 alunos (9,1%) indicaram que isso ocorre frequentemente, enquanto 4 alunos (18,2%) afirmaram que esse reconhecimento acontece apenas às vezes. Por outro lado, 2 alunos (9,1%) relataram que raramente

se sentem valorizados, e 3 alunos (13,6%) afirmaram que nunca percebem esse reconhecimento, conforme percentuais apresentados no gráfico abaixo:

Figura 34 - Gráfico sobre o reconhecimento da cultura e história na escola

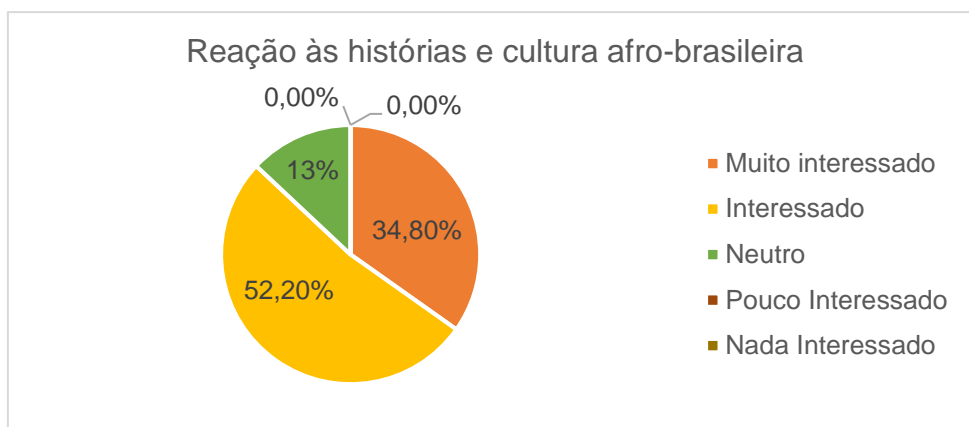


Fonte: Elaborado pela Autora (2025).

As informações mostram que, mesmo que metade da turma perceba a valorização de sua cultura e história no contexto escolar, outra grande parte não sente esse reconhecimento de forma regular. Esse resultado destaca que a valorização das identidades raciais e culturais na escola ainda é desigual. Nesse sentido, o projeto busca contribuir para ampliar o reconhecimento das identidades culturais dos alunos, favorecendo uma visão crítica e inclusiva da cultura e história afro-brasileira na escola.

Ao serem indagados sobre sua reação ao ouvir ou ler histórias relacionadas à história e cultura afro-brasileira, a maioria dos estudantes demonstrou interesse pelo tema. Do total de respostas, 8 alunos (34,8%) afirmaram sentir-se muito interessados, enquanto 12 alunos (52,2%) declararam sentir-se interessados. Apenas 3 alunos (13,0%) apresentaram uma postura neutra em relação ao tema. Não houve respostas para as opções “pouco interessado” e “nada interessado”, como podemos visualizar no gráfico a seguir:

Figura 35 - Gráfico sobre as reações às histórias e culturas afro-brasileiras

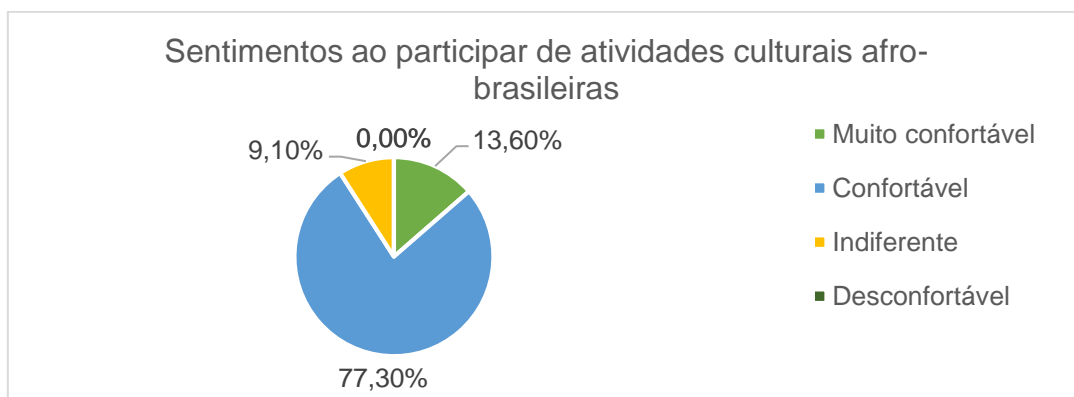


Fonte: Elaborado pela Autora (2025).

Fica evidente que os estudantes, em sua maioria, demonstram interesse em conhecer aspectos sobre história e cultura afro-brasileira. Esse resultado é importante, pois demonstra uma atitude positiva dos alunos em relação a conteúdos que envolvam a questão étnico-racial, apesar de algumas falhas conceituas sobre identidade racial mencionada em questões anteriores.

Ao serem questionados sobre como se sentem ao participar de atividades culturais que destacam a cultura afro-brasileira, a maioria dos estudantes demonstrou uma percepção positiva. Dos 22 alunos participantes, 17 (77,3%) afirmaram sentir-se confortáveis, enquanto 3 alunos (13,6%) declararam sentir-se muito confortáveis. Apenas 2 alunos (9,1%) apresentaram uma postura indiferente em relação a esse tipo de atividade. Não houve respostas para as opções “Desconfortável” e “Muito desconfortável”, conforme aponta o gráfico:

Figura 36 - Gráfico sobre os sentimentos ao participar de atividades culturais afro-brasileiras:



Fonte: Elaborado pela Autora (2025).

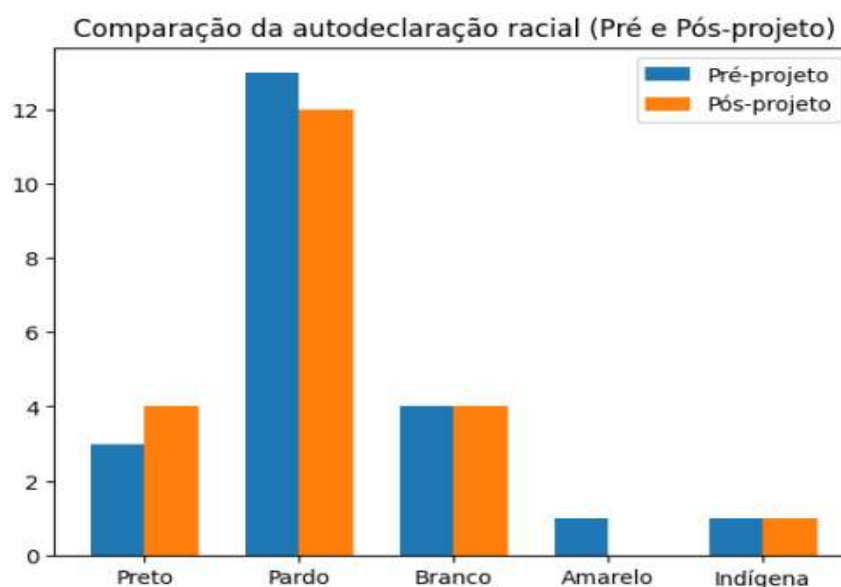
Os dados mostram que a maioria da turma demonstra interesse em participar de manifestações culturais afro-brasileiras, o que sugere um ambiente favorável para práticas pedagógicas voltadas ao letramento racial, com atenção especial aos alunos que se sentem indiferentes em participar dessas atividades, para promover, junto a esses alunos, maior engajamento e identificação com a cultura afro-brasileira.

Dando continuidade à pesquisa, passamos à análise do formulário pós-projeto, com o objetivo de avaliar como se configuraram as percepções dos estudantes acerca da identidade racial e da autoestima após a realização das atividades propostas.

A primeira questão analisada no formulário pós-projeto refere-se à autodeclaração racial dos estudantes, com o objetivo de verificar possíveis mudanças na forma como os alunos se identificam em relação à sua raça/cor. As respostas analisadas no formulário pós-projeto contaram com a participação de 21 alunos, um a menos em relação ao pré-projeto. Ressalta-se que o estudante que não respondeu ao segundo formulário apresentava baixa frequência escolar e não participou de todas as atividades desenvolvidas durante a intervenção pedagógica.

No pré-projeto, os dados indicaram que 3 alunos se autodeclararam pretos, 13 pardos, 4 brancos, 1 amarelo e 1 indígena. Já no pós-projeto, observou-se que 4 estudantes se autodeclararam pretos, 12 pardos, 4 brancos e 1 indígena, não havendo respostas para a categoria “amarelo”, de acordo com o gráfico comparativo:

Figura 37 - Comparação da autodeclaração racial



Fonte: Elaborado pela Autora (2025).

A comparação mostra que houve pequenas mudanças na forma como os estudantes se autodeclararam racialmente após a realização do projeto de letramento racial. Observa-se um aumento no número de alunos que passaram a se identificar como pretos e uma leve redução daqueles que se autodeclararam pardos. Isso pode estar relacionado à valorização da identidade negra e ao reconhecimento da importância do pertencimento racial, aspectos centrais no desenvolvimento do letramento racial. Destaca-se, ainda, que a categoria amarela que foi escolhida no formulário pré-projeto não foi mais selecionada após o projeto.

É relevante pontuar que a pessoa que, no pré-projeto, havia se autodeclarado na categoria “amarelo” justificava essa escolha em função de possuir olhos claros, característica que associava a uma possível herança ancestral. No entanto, no formulário pós-projeto, essa categoria não foi novamente assinalada, indicando uma mudança na forma de compreensão das classificações étnico-raciais e do próprio processo de autodeclaração. Essa alteração possivelmente foi influenciada pelas reflexões promovidas ao longo da proposta de letramento racial. Essa observação dialoga com as reflexões de Sueli Carneiro:

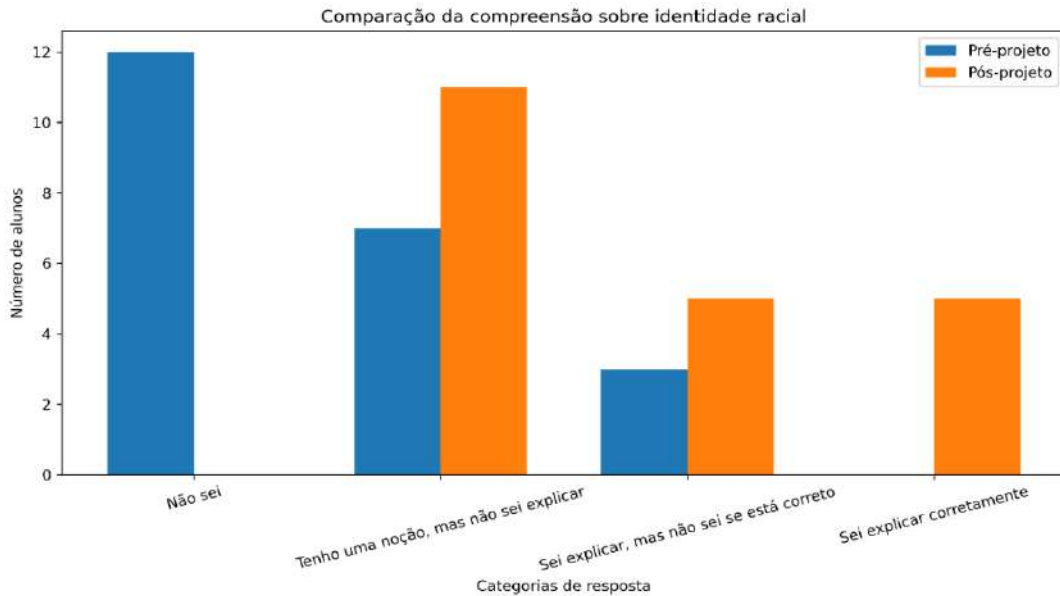
Um tom de pele mais claro, cabelos mais lisos ou um par de olhos verdes herdados de um ancestral europeu são suficientes para alguém que descenda de negros se sentir pardo ou branco, ou ser “promovido” socialmente a essas categorias. E o acordo tácito é que todos façam de conta que acreditam (Carneiro, 2011, p. 64).

A autora destaca de que maneira o ideal de branqueamento e o racismo estrutural continuam impactando a autopercepção de pessoas negras e a forma como a sociedade as vê. Nota-se também que a permanência de um grande grupo de estudantes que se identificam como pardos evidencia a complexidade da construção da identidade racial no Brasil, marcada pela história da mestiçagem e por diferentes formas de identificação. Nesse sentido, os resultados mostram que o letramento racial contribui para aumentar a consciência identitária, ainda que esse processo ocorra de maneira gradual e diversa entre os sujeitos.

Seguindo com as questões, no formulário pré-projeto, os estudantes foram questionados sobre como definiam identidade racial. Repetiu-se essa pergunta após o projeto e tivemos o seguinte resultado: Dos 21 alunos participantes, 11 afirmaram ter uma noção, embora ainda não soubessem explicar; 5 disseram saber explicar, mas

não tinham certeza quanto à correção de suas respostas; e 5 declararam saber explicar corretamente o conceito de identidade racial, conforme ilustrado no gráfico:

Figura 38 - Comparação da compreensão sobre identidade racial



Fonte: Elaborado pela Autora (2025).

Observa-se no gráfico que, ao comparar os dados antes e depois do projeto, mostra-se um avanço significativo na compreensão dos estudantes acerca do conceito de identidade racial. No começo da pesquisa, a maioria afirmou não ter conhecimento sobre o assunto, o que demonstra ausência de discussões sobre as questões étnico-raciais no contexto escolar.

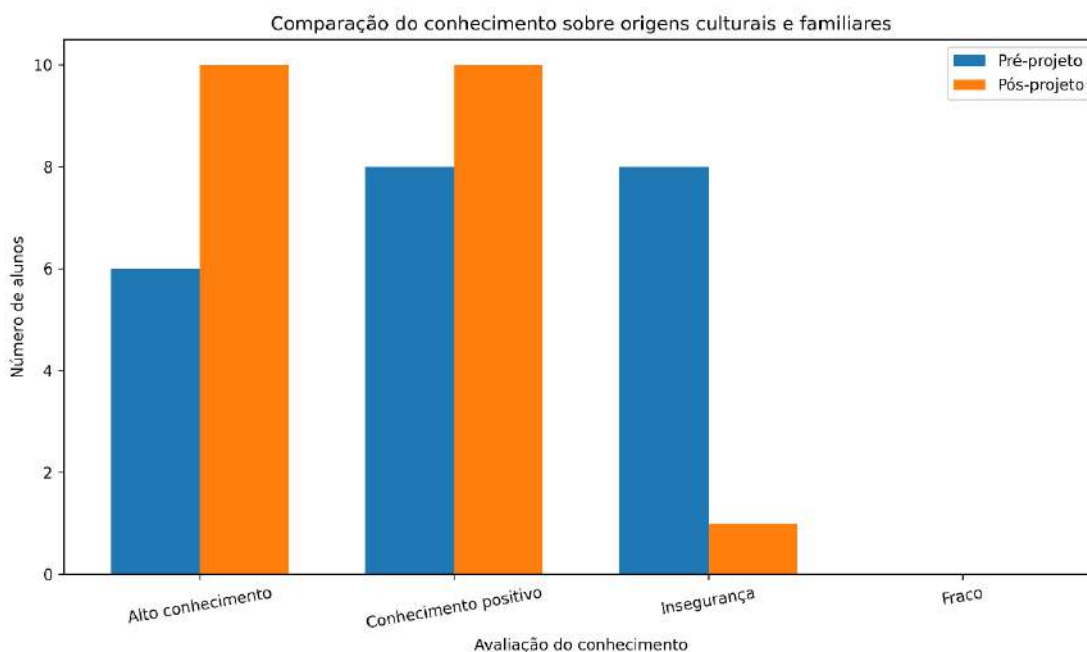
Depois que o projeto foi concluído, nota-se que a resposta “não sei” foi completamente eliminada, o que mostra que todos os alunos adquiriram algum grau de compreensão sobre o conceito. Além disso, é importante mencionar que surgiram respostas que mostram maior confiança e conhecimento, como a categoria “sei explicar corretamente”, que não havia sido registrada no pré-projeto.

Embora alguns alunos manifestem insegurança, o desenvolvimento em relação ao que sabiam no início do processo revela uma aprendizagem significativa e que está se aprimorando. Isso mostra o quanto o letramento racial contribui para ampliar o conhecimento dos alunos e incentiva uma análise mais crítica sobre a formação da identidade racial. Gomes (2011) nos adverte que:

[...] a identidade negra se constrói gradativamente, num processo que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, em que os contatos pessoais se estabelecem permeados de sanções e afetividade e no qual se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo (p. 171).

No início do projeto, os estudantes foram questionados se conheciam suas origens culturais e familiares. Os resultados mostraram um cenário fragilizado no reconhecimento das suas próprias raízes culturais. Após a conclusão do projeto, notou-se uma mudança significativa nesse indicador. No formulário pós-projeto, ao serem questionados sobre como avaliavam seu conhecimento acerca de suas origens culturais e familiares, 10 estudantes classificaram esse conhecimento como muito bom, outros 10 como bom, e apenas 1 como regular, não havendo respostas na opção fraco, como mostra no gráfico comparativo abaixo:

Figura 39 - Comparação do conhecimento sobre origens culturais e familiares



Fonte: Elaborado pela Autora (2025).

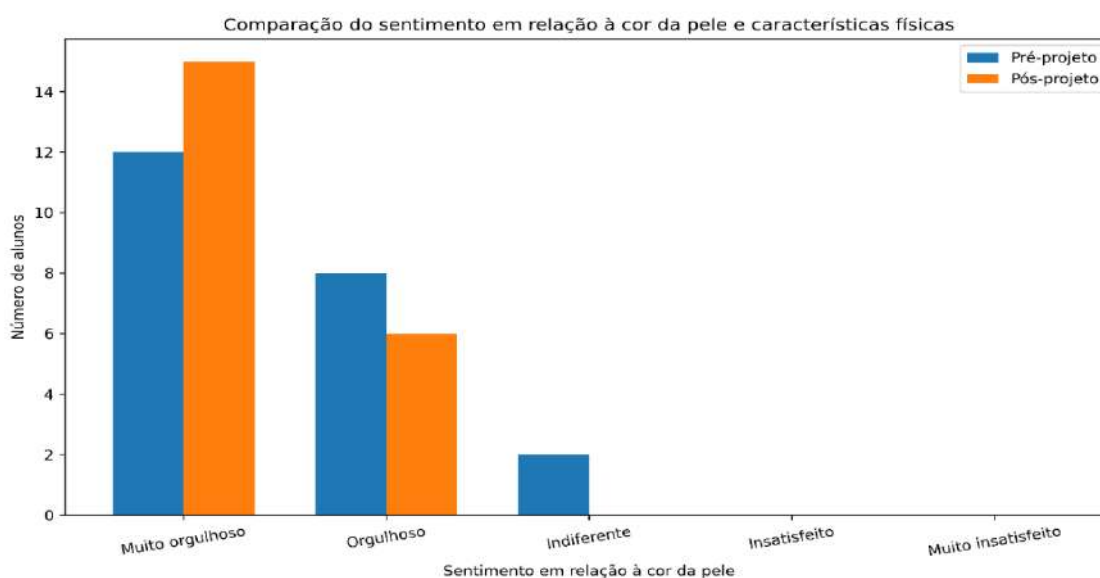
Nessa comparação, é possível observar avanços expressivos no reconhecimento das origens culturais e familiares pelos estudantes. Enquanto, no início da pesquisa, a maioria das respostas indicava desconhecimento e insegurança, no final, observa-se um fortalecimento desse conhecimento, evidenciado pelo aumento significativo de respostas positivas. Esse resultado sugere que as práticas

pedagógicas desenvolvidas durante o projeto contribuíram para ampliar o interesse dos alunos por suas histórias, ancestralidade e pertencimento racial. Gomes (2011) corrobora com esses dados ao enfatizar a importância da escola como espaço de construção de identidades e de valorização das heranças culturais, especialmente no contexto de estudantes negros e quilombolas.

Ao serem questionados no início do projeto se consideravam importante valorizar a cultura e as tradições afro-brasileiras, 100% dos alunos responderam que sim. O resultado permanece o mesmo no questionário pós-projeto, embora ocorresse um maior aprofundamento dessa percepção: 20 alunos indicaram que consideram essa valorização “muito mais importante que antes”, enquanto apenas 1 afirmou que continua considerando importante “igual a antes”. Esse resultado revela um aumento significativo na intensidade da valorização, demonstrando uma internalização mais consciente sobre o tema.

Seguindo com as perguntas, eles foram estimulados a responder, mais uma vez, como se sentem em relação à cor da pele e às características físicas. Dos 21 alunos que responderam à questão, 15 afirmaram sentir-se muito orgulhosos e 6 orgulhosos, não havendo mais respostas na opção indiferente. Observe o gráfico comparativo abaixo:

Figura 40 - Comparação do sentimento em relação à cor da pele e características físicas



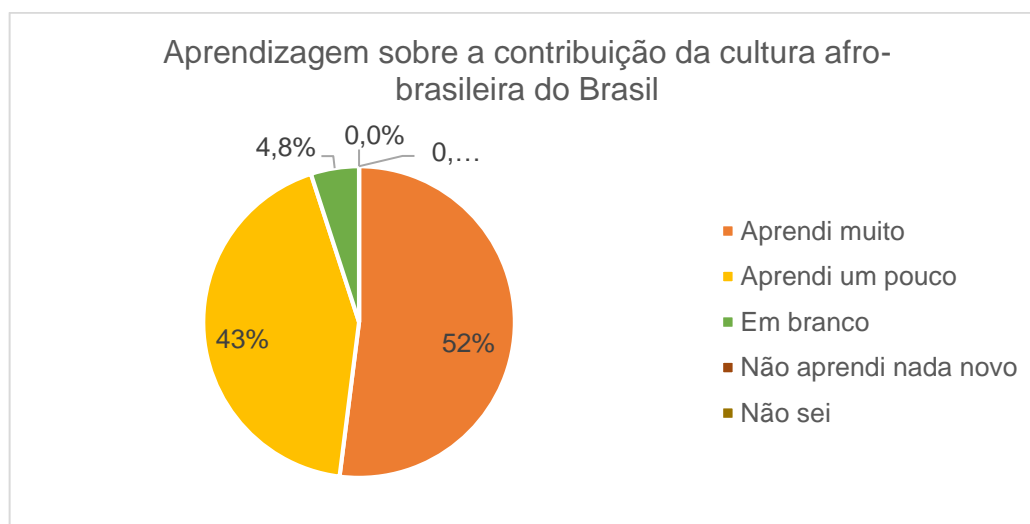
Fonte: Elaborado pela Autora (2025).

A comparação entre os dois momentos indica um fortalecimento da autoestima e da valorização da identidade racial dos estudantes. O aumento nas respostas da categoria “muito orgulhoso”, juntamente com a eliminação da opção indiferente, indica que o projeto ajudou a construir um sentimento mais positivo e consciente em relação à própria aparência e identidade étnico-racial.

Esse resultado é muito importante, pois ser indiferente à cor da pele pode estar relacionado à falta de referências positivas ou, até mesmo, a um mecanismo de defesa em resposta a experiências de discriminação. A superação dessa posição revela um novo olhar sobre as características físicas que historicamente foram estigmatizadas em ambientes marcados pelo racismo.

Dando continuidade às perguntas, os estudantes foram questionados acerca do que aprenderam sobre a contribuição da cultura afro-brasileira na história do Brasil ao longo das atividades desenvolvidas. Os resultados indicam que 11 alunos afirmaram ter aprendido muito, enquanto 9 declararam ter aprendido um pouco. Apenas 1 estudante deixou a questão em branco, e as alternativas “não aprendi nada novo” e “não sei” não foram assinaladas, como pode ser observado no gráfico a seguir:

Figura 41 - Aprendizagem sobre a contribuição da cultura afro-brasileira do Brasil



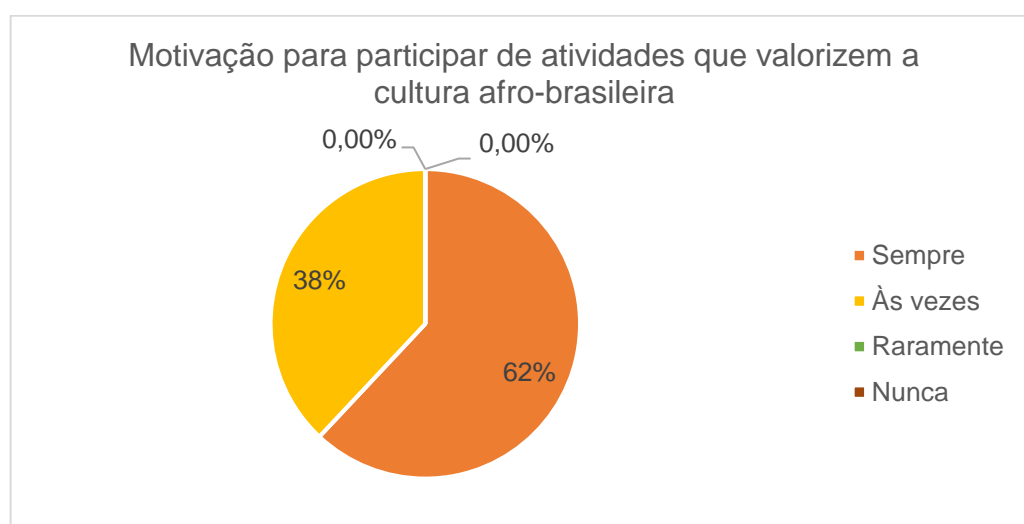
Fonte: Elaborado pela Autora (2025).

O predomínio da opção “aprendi muito” revela que o projeto ajudou de maneira importante a ampliar o conhecimento histórico e cultural dos estudantes, oferecendo acesso a temas, muitas vezes, negligenciados pelo currículo escolar. Munanga (2005) defende a importância do reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira como estratégia de enfrentamento ao racismo e de valorização da identidade negra. Ao

trazer essa conversa para o ambiente escolar, a educação contribui para formar pessoas que tenham cada vez mais consciência sobre suas raízes, sua ancestralidade e reconheçam a importância dos povos africanos e afrodescendentes na formação do Brasil.

Os estudantes foram questionados sobre a frequência com que se sentem motivados a participar de atividades que valorizem a cultura afro-brasileira após o desenvolvimento do projeto. Os resultados indicaram que 13 alunos afirmaram sentir-se sempre motivados, enquanto 8 declararam sentir-se motivados às vezes. As alternativas “raramente” e “nunca” não foram assinaladas, como revela o gráfico abaixo:

Figura 42 - Motivação para participar de atividades que valorizem a cultura afro-brasileira



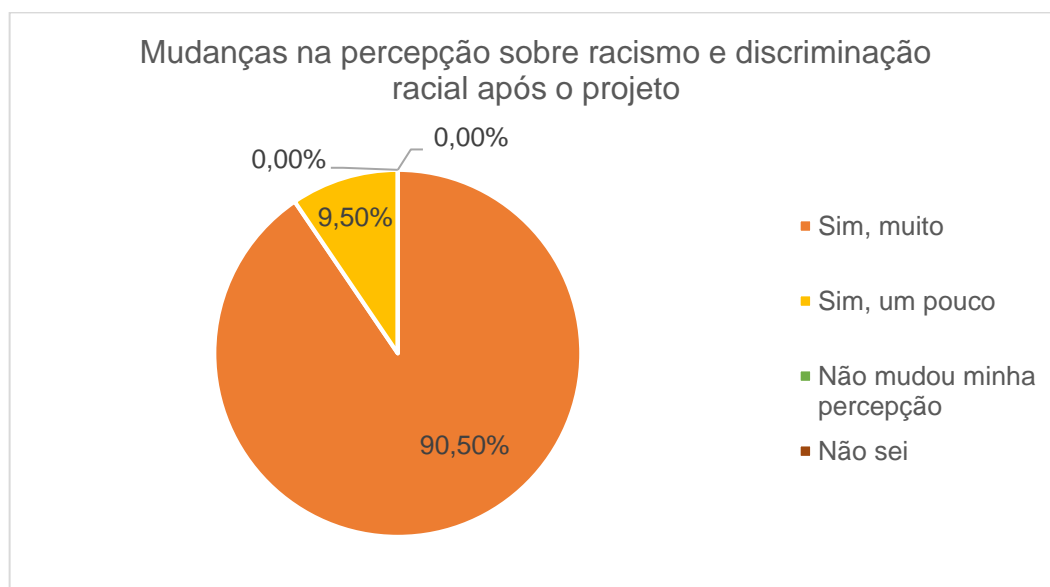
Fonte: Elaborado pela Autora (2025).

Observa-se que a maioria dos estudantes demonstra interesse em continuar participando de atividades relacionadas à valorização da cultura afro-brasileira. Isso mostra que o projeto não apenas ampliou o conhecimento, mas também fortaleceu o engajamento e a vontade dos alunos de se manterem conectados com práticas educativas que promovam o reconhecimento da identidade e da ancestralidade.

Ao serem questionados sobre como o projeto contribuiu para modificar suas percepções acerca do racismo e da discriminação racial, tivemos os seguintes resultados:

A maioria, 19 alunos, afirmou que o projeto ajudou muito a mudar sua percepção, enquanto 2 declararam que houve mudança, mas em menor intensidade, assinalando a alternativa “sim, um pouco”. As opções “não mudou minha percepção” e “não sei” não foram escolhidas, conforme os dados apresentados no gráfico abaixo:

Figura 43 - Mudanças na percepção sobre racismo e discriminação racial após o projeto



Fonte: Elaborado pela Autora (2025).

Os dados demonstram um efeito significativo do projeto, uma vez que 90,5% dos estudantes reconheceram que as atividades desenvolvidas ajudaram a ampliar seu entendimento sobre o racismo e suas várias manifestações:

Promover uma educação para o entendimento das diferenças étnicas, livre de preconceitos, representa uma possibilidade real da formação de sujeitos menos preconceituosos nas novas gerações. A prevenção de práticas discriminatórias, penso, requer um trabalho sistemático de reconhecimento precoce da diversidade étnica e dos possíveis problemas que o preconceito e a discriminação acarretam em solo brasileiro, desde a educação infantil – familiar e escolar. Tal prática pode agir preventivamente no sentido de evitar que pensamentos preconceituosos e práticas discriminatórias sejam interiorizadas e cristalizadas pelas crianças num período em que elas se encontram muito sensíveis a influências externas, cujas marcas podem determinar sérias consequências a vida adulta (Cavalleiro, 2018, p. 38).

A autora evidencia que a educação para as relações étnico-raciais é um compromisso formativo contínuo e intencional. Ela também defende uma educação livre de preconceitos e enfatiza a função essencial da escola, e também da família, na formação de pessoas que consigam reconhecer e valorizar a diversidade. O preconceito e a discriminação não aparecem de maneira natural, eles são aprendidos e criados socialmente. Se são aprendidos, também podem ser problematizados e desconstruídos. Nesse sentido, atuar cedo significa intervir antes que estereótipos e classificações raciais sejam vistos como normais e aceitos pelas crianças.

Essa compreensão reforça a importância do letramento racial como prática pedagógica, pois ele não apenas amplia o acesso a conhecimentos sobre a temática étnico-racial, mas também contribui para a formação de uma consciência crítica acerca das desigualdades raciais presentes na sociedade.

Ao serem convidados a relatar o que mais chamou sua atenção durante as atividades desenvolvidas, os estudantes apresentaram respostas variadas, revelando os diferentes aspectos que impactaram seu aprendizado. Entre os elementos destacados, alguns alunos mencionaram o conhecimento adquirido sobre o continente africano, ressaltando a possibilidade de enxergar sua riqueza cultural, histórica e estética, superando visões estereotipadas frequentemente difundidas na sociedade.

Outros estudantes destacaram o contato com representatividades negras e suas contribuições para o enfrentamento do racismo e para a promoção da igualdade racial, evidenciando o impacto das discussões realizadas ao longo do projeto. Também foram mencionadas as leituras literárias e os jogos pedagógicos desenvolvidos em cada etapa, os quais favoreceram o aprendizado de forma significativa, lúdica e reflexiva.

A visita ao Instituto Mafuá foi apontada por vários alunos como uma experiência marcante, especialmente pelo diálogo estabelecido acerca das diferentes formas de racismo e suas manifestações no cotidiano. Entretanto, a atividade que mais se destacou nas respostas foi a visita à comunidade quilombola, momento em que os estudantes puderam vivenciar, de maneira concreta, elementos da cultura, da história e da ancestralidade afro-brasileira.

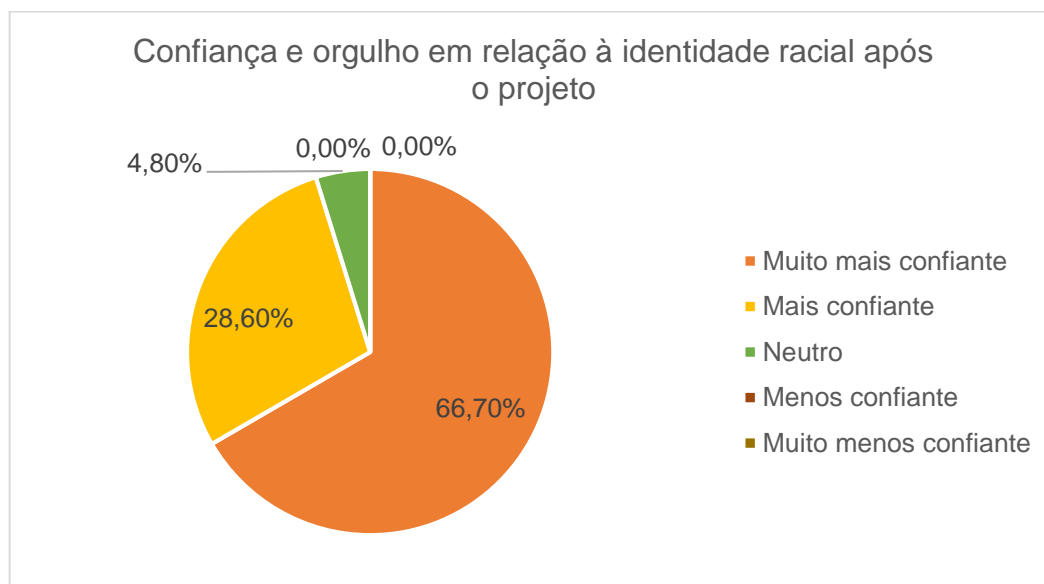
Nesse sentido, muitos relataram que ficaram impressionados com o artesanato, com as narrativas e com as memórias compartilhadas por Miúda, membro da comunidade, cujos relatos sobre a história local e os saberes tradicionais contribuíram para fortalecer o reconhecimento da importância dos territórios quilombolas. A escuta

dessas experiências possibilitou aos estudantes uma aproximação afetiva com o conhecimento ancestral, promovendo reflexões sobre identidade, pertencimento e resistência.

Essas percepções mostram que as experiências vivenciais e o contato direto com espaços de memória e cultura afro-brasileira potencializam o processo de letramento racial, tornando a aprendizagem mais significativa. Esse resultado nos faz refletir sobre as contribuições de Gomes (2003), ao evidenciar a importância de práticas pedagógicas que valorizem a experiência, a oralidade e os saberes ancestrais na construção da identidade racial e da consciência crítica.

Seguindo com os questionamentos, perguntou-se aos alunos se, após participarem das atividades do projeto, eles se sentiam mais confiantes e orgulhosos de sua identidade racial. Os resultados indicaram que 14 alunos afirmaram sentir-se “muito mais confiantes”, 6 declararam sentir-se “mais confiantes” e apenas 1 estudante assinalou a alternativa “neutro”. As opções “menos confiante” e “muito menos confiante” não foram indicadas, conforme gráfico abaixo:

Figura 44 - Confiança e orgulho em relação à identidade racial após o projeto



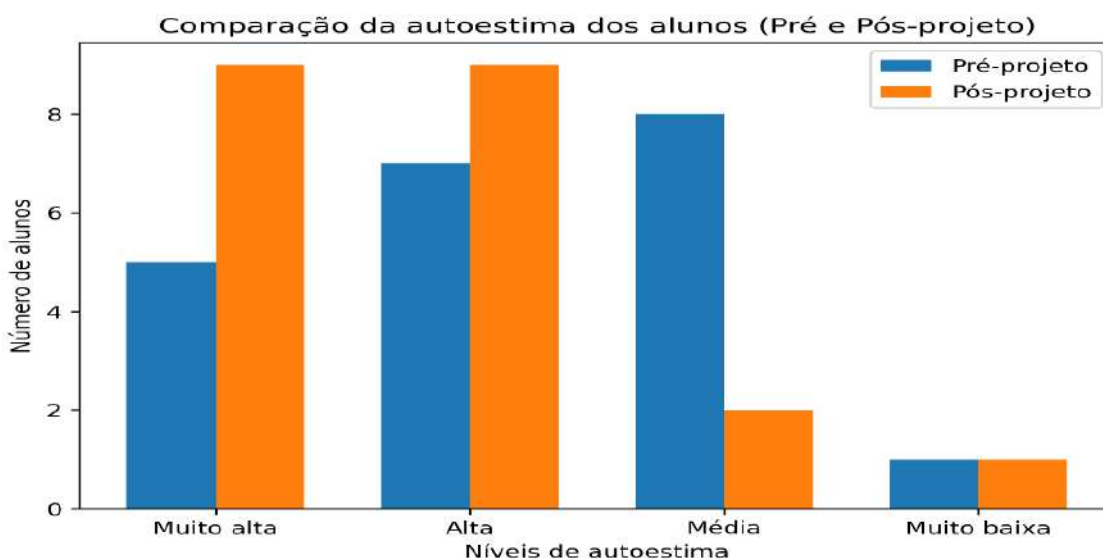
Fonte: Elaborado pela Autora (2025).

A predominância da opção muito mais confiante mostra que o projeto foi além da mera informação, gerando impactos significativos na maneira como os estudantes percebem a si mesmos. Em suma, isso mostra que o letramento racial contribuiu na

construção de uma autoimagem positiva, especialmente importante em contextos marcados por desigualdades raciais e histórias silenciadas.

Os estudantes foram novamente questionados sobre como avaliam sua autoestima atualmente. Os resultados indicaram que 9 alunos classificaram sua autoestima como muito alta, outros 9 como alta, 2 como média e apenas 1 estudante assinalou a alternativa muito baixa, como demonstra o gráfico comparativo abaixo:

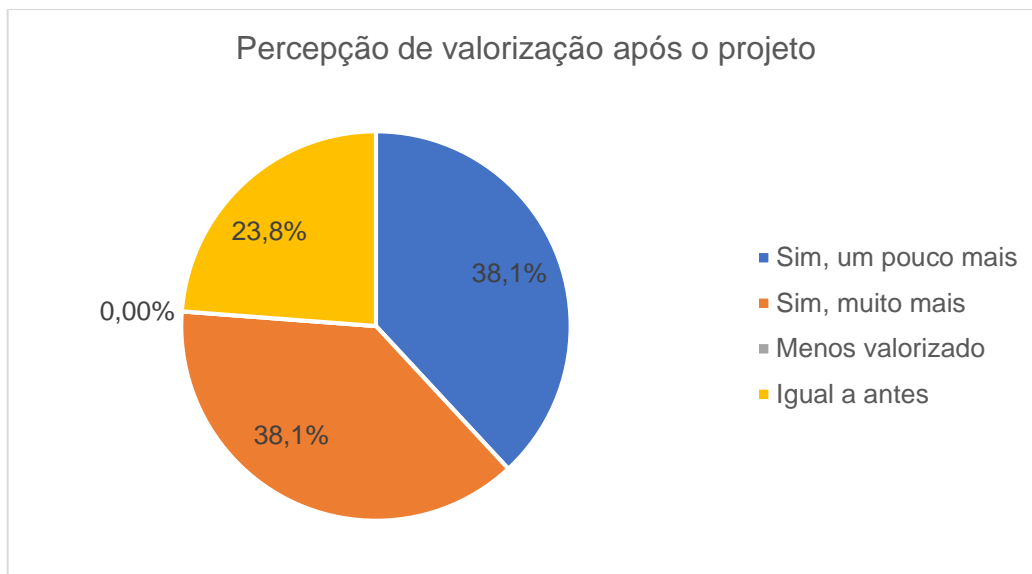
Figura 45 - Comparação da autoestima dos alunos (Pré e Pós-projeto)



Fonte: Elaborado pela Autora (2025).

Observando o gráfico comparativo, pode-se notar que, após a realização das atividades, houve um aumento expressivo nas categorias “muito alta” e “alta”, ao mesmo tempo em que se verificou uma redução no número de estudantes que se percebiam com autoestima “média”. A valorização da cultura afro-brasileira, o contato com referências negras positivas e as experiências vivenciadas ao longo do projeto parecem ter favorecido a construção de uma percepção mais positiva de si.

Na questão que investigou se os estudantes se sentem mais valorizados pelos colegas e professores após a participação no projeto, os resultados evidenciam impactos positivos nas relações interpessoais e no ambiente escolar. Dos 21 alunos participantes, 8 afirmaram sentir-se “muito mais valorizados”, enquanto outros 8 declararam sentir-se “um pouco mais valorizados”. Já 5 estudantes consideraram que se sentem “iguais a antes”, e nenhum aluno indicou sentir-se “menos valorizado”, como se verifica na representação gráfica:

Figura 46 - Percepção de valorização após o projeto

Fonte: Elaborado pela Autora (2025).

O projeto de letramento racial ajudou a criar um ambiente mais acolhedor, respeitoso e atento às questões étnico-raciais. O crescimento na percepção de valorização entre os alunos pode estar relacionado às práticas desenvolvidas, como as discussões sobre identidade racial, as atividades lúdicas, as leituras e as visitas à comunidade quilombola e ao Instituto Mafuá, que favoreceram o diálogo, a escuta e o reconhecimento das vivências e histórias dos sujeitos. Além disso, o fortalecimento da autoestima e da identidade racial, já mencionados em questões anteriores, tende a influenciar diretamente a forma como os estudantes percebem seu lugar na escola.

Quando, no espaço escolar, há valorização da cultura afro-brasileira e do enfrentamento ao racismo, isso leva a uma contribuição para a construção de relações mais igualitárias e para o desenvolvimento de uma educação antirracista, que reconhece e legitima as identidades negras:

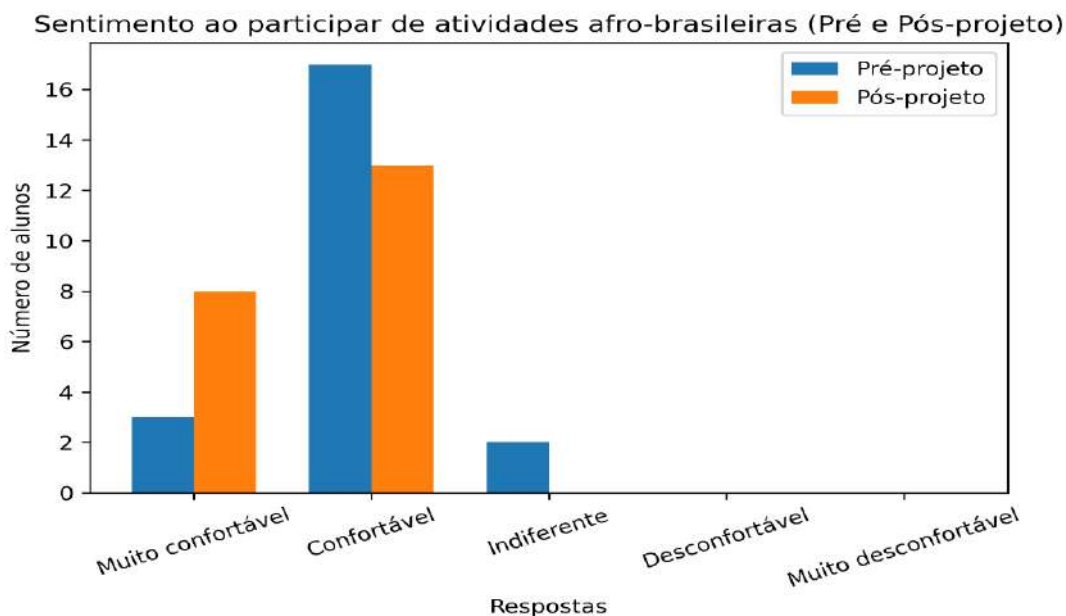
No Brasil, ser negro é tornar-se negro. O conhecimento dessas questões pode ajudar a superar o medo e/ou desprezo das diferenças raciais ainda presentes na escola e na sociedade. Entender essa complexidade é uma tarefa dos/as profissionais da educação. É tarefa de uma escola que quer ser cidadã e, por isso mesmo, não pode deixar de incluir a questão racial no seu currículo e na sua prática. E, por último, é preciso pensar alguns caminhos que nos ajudem a garantir, na prática escolar, o princípio constitucional da proibição do racismo (Cavalleiro, 2001, p. 89).

Dessa forma, pode-se dizer que o projeto fortaleceu o empoderamento, a sensação de pertencimento e reconhecimento, elementos fundamentais para criar um ambiente escolar mais justo, inclusivo e antirracista.

Na questão que investigou como os estudantes se sentem ao participar de atividades culturais que destacam a cultura afro-brasileira, os resultados revelaram uma percepção amplamente positiva. Dos 21 alunos participantes, 8 afirmaram sentir-se muito confortáveis, enquanto 13 declararam sentir-se confortáveis. Nenhum estudante assinalou as alternativas indiferente, desconfortável ou muito desconfortável.

As informações mostram que o projeto ajudou muito a criar um ambiente seguro, acolhedor e que valoriza a cultura afro-brasileira. O fato de 100% dos alunos se sentirem entre “muito confortável” e “confortável” indica que houve uma progressão na aceitação e no reconhecimento positivo dessas práticas culturais. Esse questionamento também aparece no formulário pré-projeto, como pode ser observado no gráfico comparativo:

Figura 47 - Sentimento ao participar de atividades afro-brasileiras



Fonte: Elaborado pela Autora (2025).

Esse resultado é muito relevante, especialmente quando pensamos que, ao longo da história, as manifestações culturais de origem africana foram marginalizadas e invisibilizadas, principalmente no currículo escolar. As atividades desenvolvidas

durante o projeto possibilitaram que os alunos se aproximassem dessas expressões culturais de maneira respeitosa e consciente.

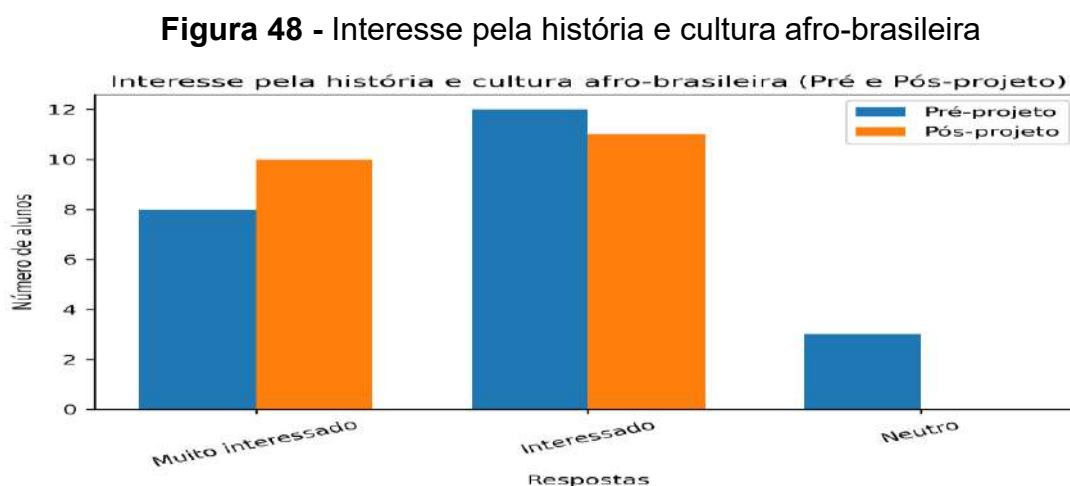
Ao serem convidados a completar a frase “Após o projeto, eu me sinto valorizado quando...”, os estudantes apresentaram respostas que evidenciam mudanças significativas na percepção de pertencimento.

Entre as respostas mais recorrentes, destacam-se afirmações, como:

- “Falam dos povos negros e também da nossa cultura”;
- “Falam da minha origem”;
- “Escuto histórias sobre os negros”;
- “Quando todos se importam com a cultura afro-brasileira”.

Ao notarem que sua origem e ancestralidade são discutidas, respeitadas e valorizadas, os estudantes passam a se sentir legitimados, principalmente no ambiente escolar. Assim, a sensação de valorização está ligada ao reconhecimento simbólico. Quando os alunos dizem que se sentem valorizados ao ouvir histórias sobre os negros ou quando a cultura afro-brasileira é abordada, isso destaca que a visibilidade é crucial para reconhecimento, pertencimento e fortalecimento identitário, elementos fundamentais no processo de letramento racial.

No questionamento seguinte, os alunos foram convidados a responder à seguinte pergunta: Qual é a sua reação ao ouvir ou ler histórias sobre a história e cultura afro-brasileira? Observou um avanço importante no nível de interesse dos alunos, pois 10 alunos passaram a se declarar “muito interessados” e 11 escolheram a opção “interessados”, não havendo mais respostas na categoria neutro, identificada no formulário pré-projeto, como mostra o gráfico comparativo:



Fonte: Elaborado pela Autora (2025).

Embora, no pré-projeto, já houvesse predominância das categorias positivas (muito interessado e interessado), a presença de três alunos neutros indicava certa distância ou menor engajamento com o assunto. O fato de não haver mais respostas neutras sugere que o assunto deixou de ser percebido como distante ou indiferente, e foi visto de forma mais próxima e relevante, passando a mobilizar interesse efetivo.

Nas próximas questões, os alunos foram convidados a responder questões abertas sobre mudanças e impactos pessoais após a realização do projeto. O primeiro questionamento foi o seguinte: “Você acredita que as atividades do projeto contribuíram para melhorar a forma como você vê sua identidade e autoestima? Por quê?”

A totalidade dos estudantes afirmou que o projeto contribuiu positivamente para a forma como veem sua identidade e autoestima. As justificativas revelam transformações significativas no campo do autoconhecimento, da valorização racial e do pertencimento cultural. Entre as justificativas, destacam-se:

“Tive mais entendimento sobre o que é identidade racial.”

“Porque agora eu amo a minha cor de pele, antes eu já amava, mas depois do projeto amo mais.”

“Porque agora meu colega vai saber da minha origem”;

“Antes, eu não gostava de mim mesma, agora me sinto valorizada”;

“Vejo minha identidade maravilhosa, estou orgulhosa, porque eu não posso ter vergonha de mostrar o que eu sou”;

“Após o projeto, eu descobri quem eu sou de verdade e aumentou a minha autoestima, me fez perceber que eu era racista e não sabia. Isso foi graças a esse projeto”;

“Porque agora eu me valorizo mais do que antes, mesmo com a autoestima muito baixa”;

“Durante o projeto, eu aprendi que, mesmo tendo a pele mais clara, eu tenho meus antepassados e minhas raízes”;

“Porque me fez enxergar a importância da identidade racial, e eu me orgulho muito de falar que faço parte dessa cultura encantadora”;

“Além de nos valorizarmos, tirei da minha mente que eu sou “parda”. E comecei a me achar uma negra linda e orgulhosa das minhas raízes”;

“Porque muitas pessoas erravam sobre sua raça ou cor, e agora, com esse projeto, muitas pessoas acertam”.

Com base nos relatos dos alunos, é possível observar, primeiramente, um aumento na percepção sobre a identidade. Outro aspecto recorrente refere-se ao fortalecimento da autoestima e da autoimagem, especialmente relacionado à cor da pele. Isso mostra um esforço para reconstruir a identidade de forma simbólica, quebrando padrões de desvalorização racial que foram internalizados. Além disso, nota-se também um processo de ressignificação de categorias raciais, como no caso da estudante que afirma ter deixado de se identificar como “parda” para se reconhecer como “negra linda e orgulhosa”.

Há, ainda, indícios de desconstrução de preconceitos internalizados quando um dos alunos declara que era racista e não sabia. Isso nos faz refletir o que Pinheiro (2023) nos diz:

Pessoas brancas no Brasil são racistas, e pessoas negras reproduzem o racismo – inevitavelmente internalizado – contra elas mesmas. Mas, assim, não abra a boca para dizer aquela bobagem de que “pessoas negras são as maiores racistas”. Nós não somos: aprendemos a nos odiar a partir do ódio dos outros [...] e aprendemos a nos subalternizar a partir de uma construção subjetiva através de um espelho quebrado (como a gente não se vê potente, a gente não se pensa potente) (Pinheiro, 2023, p. 57).

Dessa forma, o racismo não se limita a uma atitude consciente, mas funciona como um sistema que produz hierarquias simbólicas e faz com que pessoas negras se percebam a partir de um “espelho quebrado” — metáfora que representa a fragmentação da autoestima e da identidade. Em suma, os relatos nos fazem compreender que o projeto impactou os estudantes principalmente em três dimensões: consciência identitária, quando há uma compreensão do que identidade racial; Autoestima e valorização, quando há orgulho da cor da pele e da origem; Pertencimento cultural e ancestral, quando há reconhecimento das raízes afro-brasileiras.

Outro questionamento dirigido aos estudantes buscou compreender: “De que forma as atividades do projeto — como discussões, debates, palestras, leituras e jogos — influenciaram o seu olhar sobre as relações raciais dentro e fora da escola?”

Entre os relatos apresentados, alguns se destacam por evidenciar de forma mais direta as transformações percebidas pelos próprios estudantes, conforme ilustram as respostas a seguir:

“Me fez perceber o quão injustiçados os negros são, e fez também ver o quanto eles lutaram pela sua liberdade”;

“Aprendi que no Brasil tem muitas pessoas racistas e que nós precisamos melhorar e que precisamos ser antirracistas”;

“Mesmo fora ou dentro da escola temos que respeitar todos que tem uma raça diferente”;

“Aqui dentro da escola o racismo é combatido, mas fora da escola é tudo diferente, existem várias pessoas racistas e sem noção”;

“Que devemos combater o racismo dentro e fora da escola, sendo assim, uma pessoa antirracista”.

A fala dos estudantes evidencia que o projeto contribuiu para ampliar a compreensão sobre as relações raciais e para promover uma visão mais crítica em relação às desigualdades que a população negra enfrentou ao longo da história e que, muitas vezes, permanecem invisibilizadas no currículo escolar.

Percebe-se também nas respostas a necessidade de uma postura ativa no enfrentamento ao racismo, e essa postura ultrapassa os limites da escola, mostrando a compreensão do racismo não como uma atitude isolada, mas como um problema social maior que exige um posicionamento crítico e responsabilidade coletiva.

Essa percepção alinha-se ao pensamento de Almeida (2021), que vê o racismo como um elemento estruturante da sociedade brasileira, presente nas instituições, nas práticas sociais e nas relações cotidianas, pois o racismo vai além de atitudes individuais e está enraizado na maneira como a sociedade é organizada. Isso torna essencial a criação de práticas educativas que incentivem a reflexão crítica e o enfrentamento dessas estruturas.

Dessa forma, é possível sugerir que as atividades realizadas favoreceram o processo de letramento racial, levando os estudantes a reconhecer o racismo e suas várias manifestações, compreendendo importância de atitudes pautadas no respeito, na valorização da diversidade e na construção de relações sociais mais justas e igualitárias.

Quando questionados se o projeto os levou a repensar alguma atitude, fala ou comportamento em relação às questões raciais — e, em caso afirmativo, a explicar de que maneira isso ocorreu — a maioria dos estudantes indicou mudanças significativas em suas percepções e práticas cotidianas. As respostas enfatizam um processo de tomada de consciência acerca de ideias estereotipadas, atitudes

discriminatórias naturalizadas e concepções equivocadas sobre a população negra e sobre o continente africano. Os que assinalaram de forma positiva justificaram da seguinte forma:

“Antes eu pensava que que o negro não deveria ter valor, mas agora minha opinião mudou. Somos diferentes, mas todos iguais”;

Me fez repensar que várias coisas que eu fazia no meu cotidiano poderiam ser consideradas racismo”;

“Eu imaginava que todo francês era branco, alto e usava boina, mas percebi que estava totalmente errada e vi com meus próprios olhos um francês negro com o cabelo crespo”;

“Quando a professora perguntou como eu imaginava a África, eu falei que imaginava pessoas negras passando fome. Estava totalmente errada”;

“O projeto fez mudar muitas atitudes ilegais, e hoje eu não faço mais brincadeiras sem graça sobre a raça negra”;

“Não muito, porém foi maravilhoso o projeto e poderia ter em toda a escola e até mesmo fora da escola”;

“Me fez repensar sobre a importância do negro e me fez mudar as minhas ações”.

Os alunos revelam uma tomada de consciência e mudança de comportamento em práticas e discursos que antes consideravam naturais. Além disso, alguns estudantes destacaram mudanças em suas atitudes no convívio com outras pessoas, especialmente no que se refere às chamadas “brincadeiras” de cunho racial, o racismo recreativo.

Sobre essas brincadeiras, Moreira (2020) nos lembra que, apesar de parecerem inofensivas, funcionam como mecanismos de reprodução do racismo. O que ele chama de racismo recreativo ocorre quando práticas discriminatórias são mascaradas sob a forma de humor ou brincadeira, sendo frequentemente naturalizadas no convívio social, dificultando, assim, o reconhecimento social dessas práticas como formas de violência simbólica. Essa ideia ajuda a entender por que alguns estudantes disseram que não viam suas ações como racistas antes, mas começaram a identificar esses aspectos depois das reflexões sugeridas pelo projeto.

Por fim, foi proposto aos estudantes o seguinte questionamento: “Após participar do projeto, o que você percebe que mudou em você no modo de pensar, agir ou se relacionar com outras pessoas?”

As respostas mostram mudanças importantes nas percepções e atitudes dos alunos. Muitos mencionaram mudanças em relação ao convívio interpessoal, reconhecendo que determinadas brincadeiras, comentários e atitudes, antes naturalizados, possuíam caráter racista. Após as discussões e atividades desenvolvidas no projeto, afirmaram estar mais conscientes dessas práticas e de seus impactos, mostrando mais empatia e responsabilidade nas interações com os colegas.

Outros estudantes destacaram que ficaram mais interessados na cultura afro-brasileira, revelando o desejo de conhecer mais sobre suas histórias e tradições. Também houve manifestações de posicionamento contrário ao racismo, indicando que as reflexões propostas ao longo do projeto contribuíram para fortalecer valores de respeito, valorização da diversidade e reconhecimento das identidades étnico-raciais.

A seguir, apresentam-se algumas das respostas dos estudantes que ilustram essas mudanças percebidas:

“Que o racismo não é brincadeira e que, mesmo se o racismo vier de uma pessoa muito próxima, não podemos aceitar”;

“Antes eu ficava ofendendo algumas pessoas, mas quando percebi que era racismo, logo parei”;

“Acho que o jeito de tratar. Antes eu tratava com indiferença. Agora eu trato como uma pessoa normal”;

“Após participar do projeto, meus pensamentos mudaram e hoje eu posso dizer que sou totalmente contra qualquer tipo de racismo”;

“Que eu posso ser quem sou sem sentir vergonha de mim mesmo, pois, se Deus me fez negro, é negro que vou ser. Eu não posso ficar me queixando por causa de minha raça, eu me aceito como sou!”;

“Sim, muitas coisas. Eu assisto mais filmes sobre a cultura afro-brasileira, textos, entre outras coisas”;

“Mudei muitas coisas, porque agora eu sei como as pessoas negras se sentem”;

“Sim, porque isso me ensinou que mesmo uma brincadeira pode magoar o psicológico da pessoa”;

“Mudou que antes eu pensava que não tinha racismo, mas esse projeto me ajudou a ver como o mundo é”;

“Não mudou muita coisa, porque eu já tinha visão desse lado da vida. Mas o modo de agir mudou, pois as “brincadeiras” eu reconheço que não são apenas brincadeiras”.

Observando todas as respostas do pré e pós-projeto, nota-se que as ações desenvolvidas ao longo do projeto ajudaram não só a ampliar o conhecimento sobre as questões étnico-raciais, mas também a criar atitudes mais críticas, conscientes e mais respeitadas. Isso é fundamental para a construção de uma educação que valoriza a diversidade e combate o racismo.

Todas essas mudanças observadas nos alunos após o projeto dialogam com as reflexões de hooks (2013), que defende a educação como uma prática de liberdade, capaz de promover processos de conscientização e transformação social:

Quando nós, como educadores, deixamos que nossa pedagogia seja radicalmente transformada pelo reconhecimento da multiculturalidade do mundo, podemos dar aos alunos a educação que eles desejam e merecem. Podemos ensinar de um jeito que transforma a consciência, criando um clima de livre expressão que é a essência de uma educação em artes liberais verdadeiramente libertadora (hooks, 2013, p. 63).

A sala de aula pode ser um lugar para diálogos, reflexões críticas e reconstrução de identidades, onde os alunos são encorajados a desafiar sistemas de opressão historicamente naturalizados. Dessa forma, quando os estudantes começam a identificar atitudes racistas, a valorizar a cultura afro-brasileira e a refletir sobre suas próprias ações, fica evidente como a educação tem o potencial para gerar mudanças que vão além do conhecimento, afetando também valores éticos e sociais.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais desta pesquisa partem da compreensão de que o letramento racial, no contexto escolar, constitui-se como uma ferramenta fundamental para a formação de sujeitos críticos, reflexivos e conscientes das dinâmicas que estruturam as relações raciais na sociedade brasileira.

Ao promover o reconhecimento das identidades, o fortalecimento do pertencimento e a valorização das histórias e culturas afro-brasileiras, a escola amplia seu papel para além da transmissão de conteúdos, assumindo uma função social comprometida com a equidade e a justiça racial. Nesse sentido, desenvolver práticas pedagógicas que favoreçam o letramento racial implica não apenas problematizar o racismo em suas diferentes manifestações, mas também possibilitar aos estudantes a construção de novos olhares sobre si mesmos, sobre o outro e sobre a sociedade em que estão inseridos.

Ao longo deste estudo, buscou-se compreender de que maneira o letramento racial, articulado a práticas pedagógicas significativas, como a leitura literária, visita à comunidade quilombola e uso de jogos, podem contribuir para a formação crítica de estudantes do 7º ano do ensino fundamental. Os resultados obtidos evidenciam que a proposta didática implementada favoreceu a ampliação do repertório dos alunos acerca das questões étnico-raciais.

Observou-se que vários estudantes começaram a reconhecer como racistas práticas anteriormente naturalizadas, demonstrando maior sensibilidade, senso crítico e responsabilidade diante de situações de discriminação. Esse movimento de ressignificação revela que o letramento racial, quando trabalhado de forma contextualizada e dialógica, tem potencial para provocar mudanças concretas nas atitudes e percepções dos sujeitos.

A aplicação do projeto de intervenção também se revelou um importante ponto de partida para despertar, nos alunos, o interesse pelas relações raciais, bem como para incentivar a valorização de suas identidades raciais. Reconhece-se, contudo, que esse processo não se esgota no tempo da pesquisa, uma vez que os estudantes se encontram em contínua formação, e as mudanças de percepção e atitude ocorrem de maneira gradual. Ainda assim, compreende-se que uma semente foi plantada — uma semente que carrega consigo a esperança de, no futuro, gerar frutos pautados no respeito, na consciência crítica racial e na valorização da diversidade.

No entanto, é importante reconhecer que a luta contra o racismo no ambiente escolar não se esgota em ações pontuais. É um processo contínuo, que exige o comprometimento de toda a comunidade escolar, a revisão de práticas pedagógicas, a formação docente e a construção de currículos que contemplem, de forma efetiva, as histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas.

Dessa forma, esta pesquisa não se encerra em si mesma, mas abre caminhos para novas práticas e investigações que aprofundem o debate sobre o letramento racial na educação básica. Espera-se que a proposta aqui apresentada possa motivar outros educadores a desenvolverem ações comprometidas com a equidade racial, contribuindo para a formação de sujeitos mais conscientes, críticos e atuantes na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Neide A. de. **Letramento racial: um desafio para todos nós.** *Portal Geledés*, 28 out. 2017. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/letramento-racial-um-desafio-para-todos-nos-p...> Acesso em: 28 mar. 2021.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural.** São Paulo: Editora Jandaíra, 2021.

ARAÚJO, Leonor Franco. **A lei 10.639/2003 e sua maior idade. Há o que se comemorar?** *Revista Docência e cibercultura - REDOC Rio de Janeiro v. 5 n. 2* p. 279-294. Maio/Ago 2021. Disponível em: <file:///C:/Users/usuario/Downloads/57479-212693-1-PB.pdf>. Acesso em 03 de junho de 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2017.

BRASIL, **Plano NACIONAL das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.** Brasília: SECAD; SEPPIR, jun. 2009.

BRASIL. **Lei 11.645/08**, de 10 de março de 2008. Diário Oficial[da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: 15 de maio de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.** Brasília: MEC 2004.

BRASIL. **Parecer CNEP/CP nº 3, de 10 de março 2004.** Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em: 15 de maio de 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/10.639.htm. Acesso em: 05 fev. 2025.

BRASIL, **Relatório do Comitê Nacional para a Preparação da Participação Brasileira na III Conferência Mundial das Nações Unidas Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata.** Brasília, 2001.

BRASIL. **Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Base.** 1996.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARVALHO, José de Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

COSTA, Margarete Teresinha de Andrade. **Teorias do Currículo**. Curitiba: IESDE Brasil, 2017.

D'ADESKY, Jacques. **Racismos e antirracismos no Brasil; Pluralismo étnico e multiculturalismo**. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos**. Tempo, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007.

EVARISTO, Conceição. A Escrivência e seus subtextos. *In*: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (Org.) **Escrivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. Rio de Janeiro, 2020.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: Narrativas e Contranarrativas de Identidade Racial de Professores de Línguas. **Revista Da Associação Brasileira De Pesquisadores/as Negros/As (ABPN)**, 6(14), 236–263, 2014. Recuperado de <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/141>. Acesso em: 31 de mar. 2025.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores. **Revista de Educação Pública (UFMT)**, v. 1, p. 275-288, 2012.

FERREIRA, Aparecida de Jesus; FERREIRA, Susana Aparecida. Raça/etnia, gênero e suas Implicações na construção das identidades sociais em sala de aula de línguas. **RevLet – Revista Virtual de Letras**, v. 3, nº 2, p. 114-129, ago./dez. 2011.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção de saberes. **Política e sociedade: Revista de Sociologia Política**, v. 10, p. 133-154, 2011a.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade Étnico-Racial, Inclusão e Equidade na Educação Brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, p. 109-121, 2011b.

GOMES, Nilma Lino. Alguns Termos e Conceitos Presentes no Debate Sobre Relações Raciais no Brasil: Uma Breve Discussão. In: **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, SECAD, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=16354&Itemid=>. Acesso em: 07 fev. 2025.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e Identidade Negra**. Revista Aletria Revista de Estudos de Literatura. 2002, V,9, p. 38-47. Disponível em: <https://doi.org/10.17851/2317-2096.9..38-47>. Acesso em: 03 de março. 2025.

GOMES, Nilma Lino. Cultura Negra e Educação. **Revista Brasileira de Educação**. 2003, p. 75-85.

GOMES, Nilma Lino. **Educação cidadã, etnia e raça**: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.) Racismo e antirracismo na educação; repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

MANDELA, Nelson. **Longo Caminho para a Liberdade**: a autobiografia de Nelson Mandela. Tradução de Maria do Carmo Brito da Cruz et al. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

MOORE, Carlos, **A África Que Incomoda**: sobre a problematização do legado africano no cotidiano brasileiro. 2 ed. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

MOREIRA, Adilson. **Racismo Recreativo**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tadeu Tomas (Orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. 12 ed. São Paulo, 2013.

MOURA, Clóvis. **Quilombos**: resistência ao escravismo. São Paulo: Editora Ática, 1993.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: Usos e Sentidos. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2009.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília, DF: MEC, SECAD, 2005.

NASCIMENTO, Abdias do. **O Brasil na Mira do Pan-africanismo**. Salvador: EDUFBA: CEAO: UFBA, 2001.

NASCIMENTO, Abdias do. **Jornada Negro-Libertária**. Rio de Janeiro: Ipeafro, 1984.

NASCIMENTO, Beatriz. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. *In: Ratts, Alex (Org.) **Eu sou Atlântica**: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento.* São Paulo: Intitulo Kuanza, 2006.

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

ZILBERMAN, Regina. **O papel da literatura na escola.** Porto Alegre: Via Atlântica, nº 14, Dez/2008.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANTA TERESINHA. **Referencial Curricular.** Santa Teresinha, 2017.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. *In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula.*** Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-189.

SANTOS, Maria Alice; FERREIRA, Lígia dos Santos. A Lei nº 10.639/03 e o processo de descolonização do pensamento: reflexões sobre o letramento racial crítico no ensino de literatura afro-brasileira nas escolas. *In: Júnior, Waldemar Borges Oliveira; Silveira, Maria Luiza Nunes de (Org.). **20 Anos da Lei 10639/2003: Diálogos e Desafios na Educação Brasileira.*** Tutóia, MA: Editora Lupa, 2024.

SANTOS, Sales Augusto dos; OLIVEIRA, Dijaci David. DAL ROSSO, Sadi. Perfil dos gestores e gestores de políticas de promoção da igualdade racial. *In: Brito, António José Rollas de. (Org.). FIPIR: **Encontro do Brasil com a promoção da igualdade racial.*** São Paulo: Fundação Friedrich Ebert, 2007.

SCHUCMAN, Lia Vainer. O Branco e o Branquíssimo: Letramento racial e formas de desconstrução do racismo. *In: **Portuguese Literary and Cultural Studies**, 2022, p. 172-189.*

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação das Relações Étnico-Raciais nas Instituições Escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, p. 123-150, maio/jun. 2018.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Revista Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

SODRÉ, Jaime. Quilombo Identidade e Liberdade. *In: Santiago, Gildete; Brandão, Márcia. **Conversa Quilombola**: artesanato e tradições do Quilombo do Campo Grande.* Salvador, EGBA, 2012.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação.** 2. ed. São Paulo: Cortez editora, 1947.

APÊNDICES

APÊNDICES A - Questionário Pré-projeto



UNEB - UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH – CAMPUS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS



Coleta de dados Pré-Projeto

Esta coleta de dados visa compreender suas percepções iniciais sobre identidade racial e autoestima. Por favor, responda a todas as perguntas com sinceridade.

Identificação:

Nome (opcional): _____
Idade: _____ Ano escolar: _____ Gênero: _____
Raça/cor: () Branca () Preta () Parda () Amarela () Indígena

Parte 1: Identidade Racial

1. Como você define identidade racial?

- () Não sei
() Tenho uma noção, mas não sei explicar
() Sei explicar, mas não sei se está correto
() Sei explicar corretamente



2. Você conhece suas origens culturais e familiares?

- () Sim () Não () Não tenho certeza

3. Você considera importante valorizar a cultura e as tradições afro-brasileiras?

- () Sim () Não () Não sei



4. Como você se sente em relação à sua cor de pele e às suas características físicas?

- () Muito orgulhoso(a) () Orgulhoso(a) () Indiferente () Insatisfeito(a) () Muito insatisfeito(a)

5. Você reconhece a contribuição da cultura afro-brasileira na história do Brasil?

- () Sim () Não () Não sei dizer

6. Você acha importante falar sobre raça e identidade racial na escola? Por quê?



7. **Você já se sentiu discriminado ou excluído por causa da sua raça?**

Nunca Raramente Às vezes Frequentemente Sempre

Parte2: Autoestima

8. **Você se sente confiante em ser quem você é?**

Sempre Às vezes Raramente Nunca

9. **Como você avalia sua autoestima atualmente?**

Muito alta Alta Média Baixa Muito baixa

10. **Você se sente valorizado e respeitado pelos colegas e professores?**

Sempre Frequentemente Às vezes Raramente Nunca

11. **Você sente que sua cultura e história são reconhecidas e valorizadas na escola?**

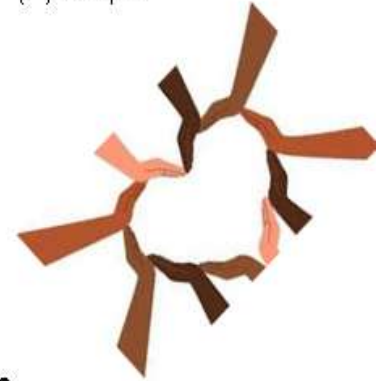
Sempre Frequentemente Às vezes Raramente Nunca

12. **Qual é a sua reação ao ouvir ou ler histórias sobre a história e cultura afro-brasileira?**

Muito interessado Interessado Neutro Pouco interessado Nada interessado

13. **Como você se sente ao participar de atividades culturais que destacam a cultura afro-brasileira?**

Muito confortável Confortável Indiferente Desconfortável Muito desconfortável



Obrigada pela contribuição!



APÊNDICES B – Atividade escrita do poema “Me gritaram negra”

Colégio Municipal Professora Marlene Teresinha Souza Sales Ribeiro

Atividade do Projeto de intervenção Letramento Racial

Aluno(a) _____

***Me gritaram negra, de Victoria Santa Cruz***

*Tinha sete anos apenas,
 apenas sete anos,
 Que sete anos!
 Não chegava nem a cinco!
 De repente umas vozes na rua
 me gritaram Negra!
 Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra!
 “Por acaso sou negra?” – me disse
 SIM!
 “Que coisa é ser negra?”
 Negra!
 E eu não sabia a triste verdade que aquilo escondia.
 Negra!
 E me senti negra,
 Negra!
 Como eles diziam
 Negra!
 E retrocedi
 Negra!
 Como eles queriam
 Negra!
 E odiei meus cabelos e meus lábios grossos
 e mirei apenas minha carne tostada
 E retrocedi
 Negra!
 E retrocedi . . .
 Negra! Negra! Negra! Negra!
 Negra! Negra! Neeegra!
 Negra! Negra! Negra! Negra!
 Negra! Negra! Negra! Negra!
 E passava o tempo,
 e sempre amargurada
 Continuava levando nas minhas costas
 minha pesada carga
 E como pesava!...
 Alisei o cabelo,
 Passei pó na cara,
 e entre minhas entranhas sempre ressoava a mesma palavra
 Negra! Negra! Negra! Negra!*

Negra! Negra! Neeegra!
Até que um dia que retrocedia, retrocedia e que ia cair
Negra! Negra! Negra! Negra!
Negra! Negra! Negra! Negra!
Negra! Negra! Negra! Negra!
Negra! Negra! Negra!
E daí?
E daí?
Negra!
Sim
Negra!
Sou
Negra!
Negra
Negra!
Negra sou
Negra!
Sim
Negra!
Sou
Negra!
Negra
Negra!
Negra sou
De hoje em diante não quero
alisar meu cabelo
Não quero
E vou rir daqueles,
que por evitar – segundo eles –
que por evitar-nos algum dissabor
Chamam aos negros de gente de cor
E de que cor!
NEGRA
E como soa lindo!
NEGRO
E que ritmo tem!
Negro Negro Negro Negro
Negro Negro Negro Negro
Negro Negro Negro Negro
Negro Negro Negro
Afinal
Afinal compreendi
AFINAL
Já não retrocedo
AFINAL
E avanço segura
AFINAL

Avanço e espero

AFINAL

*E bendigo aos céus porque quis Deus
que negro azeviche fosse minha cor*

E já compreendi

AFINAL

Já tenho a chave!

NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO

NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO

NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO

NEGRO NEGRO

Negra sou!

Atividade:

Poeta, compositora e coreógrafa, Victoria Santa Cruz é, talvez, mais conhecida por sua atuação no sentido de chamar a atenção para a história, cultura e questões sociais do negro no Peru e no restante da América Latina.

O poema foi escrito a partir de uma experiência infantil de racismo.

1- Como vocês se sentiram ouvindo o poema?

2- Por que a palavra “negra” muda de sentido ao longo da poesia?

3- O que significa transformar dor em resistência?

4- Quais tipo de racismo podemos encontrar nesse poema. Explique cada um deles e retire trecho do poema que comprove sua resposta.

Vamos analisar trechos do poema

"E me gritaram: NEGRA!

E eu não entendia...

E eu sofri e chorei.

(...)

*Mas depois... já não chorei...
Já não sofri...
E ao céu orgulhosa levantei a minha voz.*

(...)

*Negra sou! Negra sou!
Negra sou, sim... de hoje em diante não quero alvura.
Negra sou! Negra sou!*

Aqui observamos:

- **A dor inicial da discriminação;**
- **O processo de ressignificação;**
- **A afirmação identitária.**

5- Após toda análise da leitura, criem **um verso-resposta** começando por “*Eu sou...*”, para expressar **identidade e orgulho** (ex.: “Eu sou quilombola e resistência”, “Eu sou força e liberdade”).

APÊNDICE C - Questionário pós- projeto



UNEB - UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH – CAMPUS V
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS



Questionário Pós-Projeto

Este questionário visa avaliar as mudanças em suas percepções sobre identidade racial e autoestima após o projeto. Por favor, responda a todas as perguntas com sinceridade.

Identificação:

Nome (opcional): _____

Idade: _____ Ano escolar: _____ Gênero: _____

Raça/cor: () Branca () Preta () Parda () Amarela () Indígena

Parte 1: Identidade Racial

1. Como você define identidade racial agora?

- () Não sei
- () Tenho uma noção, mas não sei explicar
- () Sei explicar, mas não sei se está correto
- () Sei explicar corretamente



2. Após o projeto, como você avalia seu conhecimento sobre suas origens culturais e familiares?

- () Muito bom
- () Bom
- () Regular
- () Fraco

3. Você considera importante valorizar a cultura e as tradições afro-brasileiras?

- () Sim, muito mais do que antes
- () Sim, igual a antes
- () Não mudou minha opinião
- () Não considero importante

4. Como você se sente agora em relação à sua cor de pele e às suas características físicas?

- () Muito orgulhoso(a)
- () Orgulhoso(a)
- () Indiferente
- () Insatisfeito(a)
- () Muito insatisfeito(a)

5. O que você aprendeu sobre a contribuição da cultura afro-brasileira na história do Brasil durante o projeto?

- Aprendi muito
- Aprendi um pouco
- Não aprendi nada novo
- Não sei

6. Com que frequência você se sente motivado(a) a participar de atividades que valorizam a cultura afro-brasileira após o projeto?

- Sempre
- Às vezes
- Raramente
- Nunca

7. Você acha que o projeto ajudou a mudar sua percepção sobre racismo e discriminação racial?

- Sim, muito
- Sim, um pouco
- Não mudou minha percepção
- Não sei

8. Descreva, com suas palavras, o que mais chamou sua atenção durante as atividades realizadas no projeto:

9. Você se sente mais confiante e orgulhoso(a) de sua identidade racial após participar do projeto?

- Muito mais confiante
- Mais confiante
- Neutro
- Menos confiante
- Muito menos confiante

Parte 2: Autoestima

10. Como você avalia sua autoestima atualmente?

- Muito alta
- Alta



Média

Baixa

Muito baixa

11. **Você se sente mais valorizado(a) pelos colegas e professores na escola após participar do projeto?**

Sim, muito mais

Sim, um pouco mais

Igual a antes

Menos valorizado(a)

12. **Como você se sente ao participar de atividades culturais que destacam a cultura afro-brasileira agora?**

Muito confortável

Confortável

Indiferente

Desconfortável

Muito desconfortável

13. **Complete a frase:**

"Após o projeto, eu me sinto valorizado(a) quando..."



14. **Qual é a sua reação ao ouvir ou ler histórias sobre a história e cultura afro-brasileira?**

Muito interessado

Interessado

Neutro

Pouco interessado

Nada interessado

15. **Você acredita que as atividades do projeto contribuíram para melhorar a forma como você vê sua identidade e autoestima? Por quê?**

PARTE 3 – Mudanças e impactos pessoais

16. **De que forma as atividades do projeto — como discussões, debates, palestras, leituras e jogos — influenciaram o seu olhar sobre as relações raciais dentro e fora da escola?**

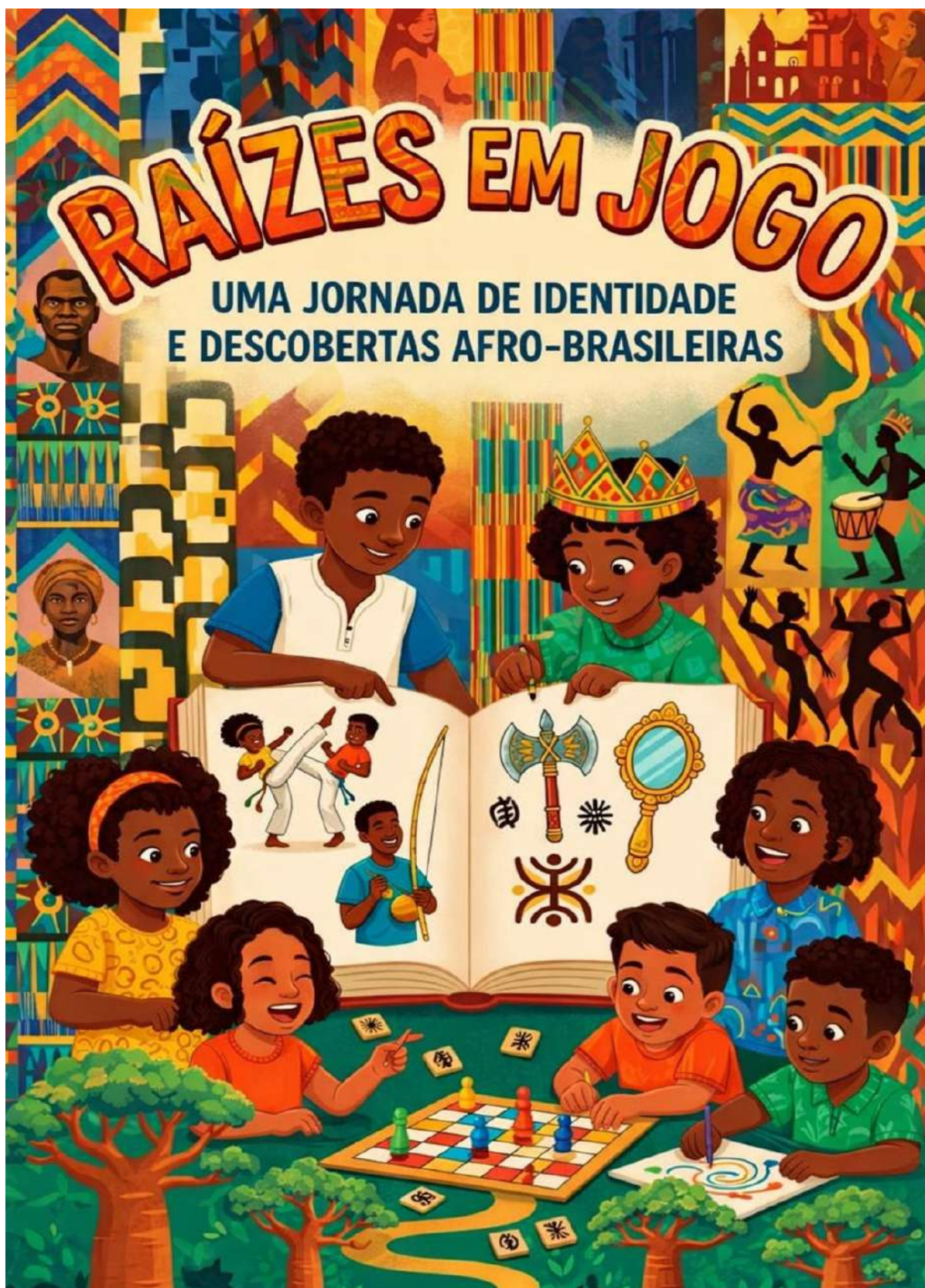
16. O projeto fez você repensar alguma atitude, fala ou comportamento em relação às questões raciais? Se sim, explique.

17. Após participar do projeto, o que você percebe que mudou em você no modo de pensar, agir ou se relacionar com outras pessoas?

Obrigada pela contribuição!



APÊNDICE D - Caderno de Jogos



SUMÁRIO

Apresentação

Autoria

O jogo como promoção do letramento racial

Jogo de trilha: Caminhos da Resistência

Jogo Desvendando o Racismo

Jogo passa ou repassa: Cultura afro-brasileira

Jogo Memória afro-brasileira

Jogo Quem sou eu: Personalidades da luta racial

APRESENTAÇÃO

É com muito carinho e compromisso que apresentamos o caderno **Raízes em Jogo: Uma jornada de identidade e descobertas afro-brasileiras**. Este material nasce do desejo de contribuir para uma educação mais justa, sensível e comprometida com a valorização das diferenças, especialmente no que diz respeito às relações étnico-raciais.

Pensada como uma ferramenta pedagógica, esta cartilha tem como principal objetivo promover o letramento racial de forma lúdica, significativa e acessível. Acreditamos que o aprender pode, e deve, ser envolvente, participativo e transformador. Por isso, os jogos aqui apresentados foram cuidadosamente elaborados para despertar reflexões, incentivar o diálogo e fortalecer o reconhecimento da cultura e da história afro-brasileira.

Este material também se direciona, com especial atenção, a professoras e professores que assumem o compromisso com uma prática pedagógica antirracista, que valoriza as identidades, respeita as diferenças e busca construir, no cotidiano escolar, espaços mais inclusivos e equitativos. Sabemos dos desafios presentes na educação, mas também acreditamos na potência das pequenas ações que, somadas, promovem grandes transformações.

Ao longo deste caderno, você encontrará atividades organizadas em forma de jogos analógicos — escolhidos por sua acessibilidade e possibilidade de adaptação a diferentes realidades. São propostas práticas, que podem ser recriadas, ajustadas e ressignificadas conforme o contexto de cada sala de aula, sempre com o intuito de promover uma educação crítica, reflexiva e acolhedora.

Desejamos que este material não seja apenas lido, mas vivido. Que cada jogo seja uma oportunidade de escuta, troca e aprendizagem coletivo. E que, ao percorrer estas páginas, você se sinta inspirado(a) a semear, junto aos seus estudantes, caminhos de respeito, consciência e valorização das raízes afro-brasileiras.

Seja bem-vindo(a) a esta jornada!

AUTORIA

Nailza Sapucaia de Oliveira Neves, mestranda no curso de Letras na Universidade do Estado da Bahia, Campus V, professora da rede municipal de ensino de Santa Teresinha, Bahia.

JOGOS PEDAGÓGICOS COMO FERRAMENTA PARA O LETRAMENTO RACIAL

O jogo, tanto no formato físico como virtual, constitui uma importante ferramenta pedagógica para um aprendizado ativo, prazeroso e significativo. Eles promovem o pensamento lógico, a convivência social, o controle das emoções e o engajamento, permitindo que os alunos aprimorem habilidades mentais e físicas enquanto se divertem. O jogo está presente desde o início da história da humanidade e ultrapassa os princípios da atividade puramente física ou biológica (Huizinga, 2024).

Na Grécia antiga, os jogos eram vistos como um método de autodesenvolvimento e faziam parte do programa de ensino das crianças. Aqui no Brasil, os jesuítas, ao longo de sua missão de catequese, usavam brincadeiras como ferramentas de aprendizado. A metodologia lúdica sempre foi apreciada, desde os tempos antigos, o que torna o aprendizado mais natural.

O conceito de jogo está ligado às suas principais peculiaridades. O jogo é uma atividade espontânea, na qual a liberdade se manifesta no prazer proporcionado pelo ato de jogar. Outro aspecto importante é o afastamento momentâneo da realidade, pois o jogador se envolve completamente por um determinado período. Além disso, o jogo apresenta regras claras e aceitas por todos e tem como função a competição ou a representação. Outras peculiaridades são a tensão e a insegurança, que aparecem diante dos entraves e do desejo de alcançar a vitória. De acordo com Huizinga, as características formais do jogo podem ser resumidas da seguinte maneira:

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana (Huizinga, 2014, p. 33).

Esse recurso metodológico deve favorecer um processo de aprendizagem mais qualitativo e significativo. No contexto educacional, é uma ferramenta que pode ressaltar os conceitos durante o aprendizado, além de auxiliar na fixação e memorização de conteúdo. No entanto, para que seja realmente eficaz, deve-se manter um equilíbrio entre as funções lúdicas e os objetivos pedagógicos.

Utilizar o jogo como uma das ferramentas para promover o letramento racial é uma estratégia pedagógica eficaz, pois possibilita a transformação de temas complexos e sensíveis em experiências interessantes.

Através dos jogos, torna-se possível simular situações pedagógicas que favoreçam a problematização de experiências relacionadas ao racismo, permitindo que os estudantes reflitam sobre seus impactos e desenvolvam atitudes pautadas na empatia e no respeito às diferenças. É possível também, por meio do jogo, materializar o ensino sobre as relações étnico-raciais, contribuindo para a desnaturalização de práticas racistas frequentemente presentes no dia a dia, seja na linguagem, no humor ou mesmo nas instituições sociais. Além disso, essa atividade lúdica pode promover a participação ativa dos estudantes, estimulando o debate e o pensamento crítico acerca da luta contra o racismo e da promoção de igualdade racial.

JOGO CAMINHO DA RESISTÊNCIA

O jogo Caminhos da Resistência convida os participantes a percorrerem, de forma lúdica e significativa, trajetórias marcadas pela luta, coragem e resiliência do povo afro-brasileiro. Ao avançar pelo tabuleiro, cada jogador vivencia, simbolicamente, desafios e conquistas que fazem parte da história de resistência contra a opressão, o racismo e as desigualdades sociais.

Inspirado no princípio africano Sankofa, que nos ensina a olhar para o passado para compreender o presente e transformar o futuro, o jogo propõe uma jornada de aprendizado que vai além da competição. Cada casa, cada carta e cada movimento representam oportunidades de refletir sobre eventos históricos, manifestações culturais e estratégias de resistência construídas ao longo do tempo.

Nome do Jogo: Caminhos da Resistência

Objetivo: Chegar ao fim do tabuleiro superando desafios históricos e culturais relacionados à resistência afro-brasileira.

Componentes:

- Tabuleiro
- Peões (um para cada jogador).
- Dado.
- Cartas de Evento Histórico.
- Cartas de Cultura Afro-Brasileira.

Regras:

Preparação: Cada jogador escolhe um peão e posiciona na casa inicial (número 1). As cartas de Evento Histórico e Cultura Afro-Brasileira são embaralhadas e colocadas ao lado do tabuleiro.

Jogando:

- Os jogadores jogam o dado, um de cada vez, e movem seu peão o número de casas correspondentes ao resultado do dado.
- Se um jogador cair em uma casa com um símbolo Sankofa, ele avança duas casas pelo tabuleiro conforme indicado pelo símbolo.
- Se um jogador cair em uma casa com uma corrente, ele retrocede duas casas conforme indicado pela corrente.

- Algumas casas especiais terão ícones de "Evento Histórico", casas vermelhas, ou "Cultura Afro-Brasileira", casas verdes. Quando um jogador cair nessas casas, ele deve pegar a carta correspondente e seguir as instruções.

Final do Jogo:

- O primeiro jogador a alcançar a última casa vence o jogo. No entanto, é incentivado que todos os jogadores continuem jogando até que todos cheguem ao final, celebrando as conquistas e aprendizados durante o jogo.

CARTÕES DE EVENTOS HISTÓRICOS

Jogo Caminhos da Resistência

Uma rebelião liderada por africanos muçulmanos contra a escravidão e a opressão religiosa. Ocorreu em Salvador, Bahia, no dia 25 de janeiro de 1835. Um exemplo de coragem e organização!


Avance 3 casas como sinal de resistência e força coletiva.



Jogo Caminhos da Resistência

Quilombo dos Palmares

O maior quilombo da história do Brasil, símbolo da luta por liberdade e autonomia dos povos africanos e afrodescendentes.



Jogo Caminhos da Resistência

Abolição da Escravidão

A escravidão é oficialmente abolida em 13 de maio de 1888, com a assinatura da Lei Áurea pela Princesa Isabel, mas a desigualdade e o racismo ainda persistem. A luta continua!

Fique 1 rodada sem jogar para refletir sobre os desafios pós-abolição.



Jogo Caminhos da Resistência

Lei Eusébio de Queirós

A lei proibiu o tráfico de africanos para o Brasil, mas muitos continuaram sendo explorados como escravizados no país.

Fique 1 rodada parado



Jogo Caminhos da Resistência

Revolta da Chibata

A Revolta da Chibata foi uma rebelião ocorrida na Marinha brasileira em novembro de 1910, liderada pelo marinheiro João Cândido, contra os castigos físicos, como a chibata, e por melhores condições de trabalho.

Avance 2 casas.



Jogo Caminhos da Resistência

Teatro Experimental do Negro

Foi uma companhia teatral brasileira, fundada em 1944 no Rio de Janeiro por Abdias Nascimento, com o objetivo de promover a valorização social do negro e da cultura afro-brasileira através da arte.



Jogo Caminhos da Resistência

Marcha Zumbi dos Palmares

É uma manifestação anual realizada em 20 de novembro, Dia da Consciência Negra, em homenagem a Zumbi dos Palmares e à luta contra o racismo no Brasil.



Jogo Caminhos da Resistência

Movimento Negro Unificado

O Movimento Negro Unificado (MNU) é uma organização brasileira que luta contra o racismo e pela igualdade racial. Fundado em 1978, o MNU surgiu em um contexto de intensa discriminação racial e violência policial, buscando a defesa da comunidade afro-brasileira em diversos aspectos.



Jogo Caminhos da Resistência

Herói Nacional

Zumbi Dos Palmares é reconhecido como herói nacional.

Zumbi teve seu nome inserido no Livro de Aço dos Heróis e Heroínas Nacionais, que homenageia as personalidades, lideranças e símbolos de resistência brasileiras.



Jogo Caminho da Resistência

20 de Novembro

O Dia da Consciência Negra, celebrado em 20 de novembro, é um dia de reflexão sobre a importância da população negra na história e cultura brasileira, e também um momento para combater o racismo e a desigualdade social.

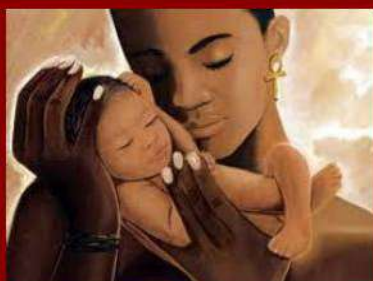


Jogo Caminhos da Resistência

Lei do Ventre Livre

A Lei do Ventre Livre, assinada em 28 de setembro de 1871, foi uma lei brasileira que declarava livres os filhos de mulheres escravizadas nascidos a partir daquela data. Essa lei, também conhecida como Lei Rio Branco, é considerada um marco no processo de abolição da escravidão no Brasil, embora não tenha extinguido a escravidão de imediato.

Fique uma rodada sem jogar.



Jogo Caminhos da Resistência

Racismo é crime

O racismo, conforme prevê a Constituição Federal, é crime inafiançável e imprescritível. Aquele que comete um ato racista pode ser condenado mesmo que já tenham se passando muitos anos do crime. O crime de racismo está previsto pela Lei 7.716/1989.

Pense sobre isso, volte 2 casas.



Jogo Caminhos da Resistência

Lei de cotas

O objetivo principal da Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012) é aumentar a inclusão de estudantes de escolas públicas, pessoas pretas, pardas, indígenas e pessoas com deficiência em instituições de ensino superior federais, buscando reduzir desigualdades históricas e promover a diversidade nesses espaços.



Jogo Caminhos da Resistência

Lei do Sexagenário

A Lei do Sexagenário, também conhecida como Lei Saraiva-Cotegipe (Lei nº 3.270), foi uma lei brasileira promulgada em 28 de setembro de 1885. Ela concedia liberdade aos escravos com 60 anos ou mais, sendo um passo importante no processo de abolição da escravidão no Brasil, que culminaria com a Lei Áurea em 1888.



Jogo Caminhos da Resistência

Lei que alterou a LDB

A Lei nº 10.639/2003, sancionada em 9 de janeiro de 2003, tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares da educação básica, tanto em instituições públicas quanto privadas.
Avance 2 casas.



Jogo Caminhos da Resistência

Carta de Alforria

A carta de alforria era um documento assinado pelo proprietário de um escravo que garantia a essa pessoa escravizada a sua liberdade. A carta transformava o escravo em uma pessoa alforriada, ou seja, livre perante a ordem jurídica do período.



CARTA DE EVENTOS CULTURAIS

Jogo Caminhos da Resistência

Maracatu

O maracatu é uma manifestação cultural brasileira, com raízes na cultura africana e forte presença em Pernambuco, especialmente durante o carnaval.



Jogo Caminhos da Resistência

O mungunzá, também conhecido como canjica em algumas regiões do Brasil, tem origem africana. O termo "mungunzá" vem do quimbundo (língua bantu) "mukunza", que significa "milho cozido". O prato se popularizou no Brasil através da culinária africana trazida pelos escravizados, e sua versão doce é muito comum nas festas juninas, especialmente no Nordeste.



Jogo Caminhos da Resistência

Religião

Os negros trazidos da África como escravos geralmente eram imediatamente batizados e obrigados a seguir o Catolicismo. A conversão era apenas superficial e as religiões de origem africana conseguiram permanecer através de prática secreta ou o sincretismo com o catolicismo.



Jogo Caminhos da Resistência

Samba

O samba de roda tem suas raízes no Recôncavo Baiano, surgindo durante o século XIX, como uma manifestação cultural afro-brasileira que mistura música, dança e poesia. Ele é considerado uma das principais matrizes do samba carioca, que se desenvolveu posteriormente no Rio de Janeiro.



Jogo Caminhos da Resistência

Culinária Afro-brasileira

A culinária afro-brasileira é rica em história e sabor, resultado da influência da cultura africana na cozinha brasileira. Pratos como acarajé, vatapá, caruru, feijoada e mungunzá, são exemplos dessa rica herança.



Jogo Caminhos da Resistência

Religiões de Matriz Africana

Conjunto de práticas religiosas que se desenvolveram no Brasil a partir da influência das culturas africanas trazidas durante a escravidão, como o Candomblé, a Umbanda, o Batuque, entre outras.



Jogo Caminhos da Resistência

Danças Afro-brasileiras

As danças afro-brasileiras englobam uma variedade de estilos com raízes na cultura africana, como o samba de roda, o maracatu, a capoeira, o jongo, o coco, entre outras. Essas danças são manifestações culturais que celebram a história, a resistência e a identidade do povo afro-brasileiro.



Jogo Caminhos da Resistência

Cultura Afro-brasileira

A cultura afro-brasileira é um conjunto de manifestações culturais que se originam da contribuição dos africanos e afrodescendentes para a formação social, econômica, política e cultural do Brasil.

A cultura afro-brasileira é uma parte essencial da identidade brasileira e se manifesta em diversas áreas, como música, dança, culinária, religião, artes e festividades.



Jogo Caminhos da Resistência

Acarajé

O **acarajé** é uma especialidade gastronômica das culinárias africana e afro-brasileira.

Trata-se de um bolinho feito de massa de feijão-fradinho, cebola e sal, e frito em azeite de dendê.

O ofício das baianas de acarajé é considerado patrimônio cultural imaterial do Brasil e da Bahia.



Jogo Caminhos da Resistência

Turbantes e Vestimentas

As vestimentas africanas são extremamente diversas, refletindo a riqueza cultural e histórica do continente. Elas variam muito entre as diferentes etnias e regiões, com destaque para tecidos vibrantes, padrões geométricos e símbolos com significados profundos

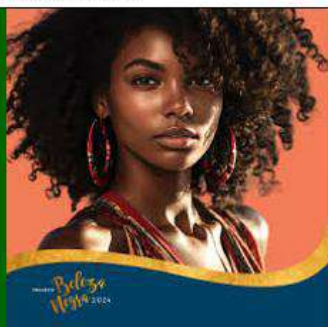


Jogo Caminhos da Resistência Estética e Identidade Negra

A estética negra se torna uma forma de resistência ao padrão estético branco, afirmando a beleza e diversidade da população negra e se torna uma ferramenta poderosa de afirmação e empoderamento da identidade negra.

Viva a beleza negra!

Avance 1 casa.



Jogo Caminhos da Resistência Literatura Negra

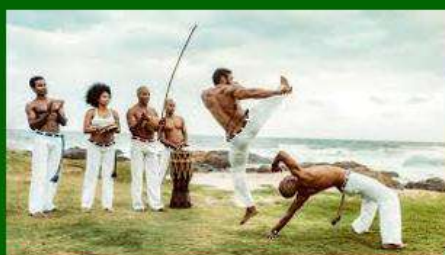
A literatura negra, também conhecida como literatura afro-brasileira, é a produção literária desenvolvida por autores negros ou afrodescendentes que abordam temas relacionados à experiência, identidade e cultura negra, assim como a questões sociais e raciais enfrentadas pela população negra. Essa literatura não se limita apenas à temática racial, mas também explora a subjetividade, a história e a cultura negra de forma autêntica e representativa.



Jogo Caminhos da Resistência

Capoeira

É uma expressão cultural e esporte afro-brasileiro que mistura arte marcial, dança e música. Acredita-se que foi desenvolvida no Brasil através do Engolo, arte marcial angolana introduzida no Brasil pelos escravizados.



Jogo Caminhos da Resistência Música Negra Brasileira

Vários estilos musicais brasileiros foram influenciados diretamente pelos africanos, como o samba, o axé, o maracatu, o choro, o coco, o jongo e muitos outros. O primeiro estilo musical que foi aceito pelas elites brasileiras foi o samba.

Pelo preconceito à música afro-brasileira, volte 1 casa.



JOGO DESVENDANDO O RACISMO

Em uma sociedade marcada por desigualdades raciais historicamente construídas, torna-se fundamental criar espaços de diálogo, escuta e reflexão dentro do ambiente escolar. Pensando nisso, o jogo Desvendando o Racismo – Versão Roleta – surge como uma proposta pedagógica que alia ludicidade e consciência crítica, convidando os participantes a refletirem sobre as diferentes formas pelas quais o racismo se manifesta no cotidiano.

A dinâmica da roleta traz um elemento simbólico importante: o racismo, muitas vezes, aparece de forma inesperada, naturalizada ou até disfarçada em situações comuns do dia a dia. Ao girar a roleta, o jogador é desafiado a analisar contextos, reconhecer práticas discriminatórias e pensar em formas de enfrentamento, desenvolvendo não apenas o conhecimento, mas também a empatia e a responsabilidade social.

Sobre o Jogo

Nome do jogo: Desvendando o Racismo

Componentes:

- Roleta com divisões para os cartões (Racismo e Situação).
- Cartões de Racismo: descrevem tipos de racismo com exemplos.
- Cartões de Situação: apresentam contextos reais ou hipotéticos.

Regras:

1. Preparação:

- Posicione a roleta em local visível para todos os jogadores.
- Embaralhe os cartões de Racismo e de Situação.
- Distribua os cartões na roleta ou organize-os conforme a dinâmica escolhida (por cores, símbolos ou categorias).
- Os jogadores podem ficar em círculo, favorecendo o diálogo e a escuta.

2. Jogando:

- Os jogadores decidem a ordem das jogadas.
- Na sua vez, o jogador gira a roleta.
- Ao parar, ele deverá pegar ou ler o cartão indicado.
- Se cair em um Cartão de Racismo:

- O jogador lê o conteúdo e explica, com suas palavras, como esse tipo de racismo pode aparecer no dia a dia.
- Se cair em um Cartão de Situação:
O jogador lê a situação e, junto com o grupo, responde:
 - Que tipo de racismo está presente?
 - Como essa situação poderia ser enfrentada ou evitada?
- Após cada rodada, abre-se um momento breve de diálogo, incentivando a participação de todos.

3. Dinâmica do Jogo:

- Não há eliminação nem pontuação obrigatória.
- O foco está na escuta, no respeito e na construção coletiva de conhecimento.
- O jogo pode seguir por um número definido de rodadas ou até que todos participem pelo menos uma vez.

Final do Jogo:

O jogo se encerra após o tempo ou número de rodadas combinado. Ao final, pode-se propor uma roda de conversa para que os participantes compartilhem aprendizados, sentimentos e reflexões despertadas durante a atividade.

Dicas Pedagógicas:

- Estimule um ambiente seguro e respeitoso para a fala dos estudantes.
- Valorize diferentes pontos de vista, mediando possíveis conflitos com sensibilidade.
- Utilize o jogo como ponto de partida para aprofundar discussões sobre racismo estrutural, cotidiano e institucional.
- Reforce que reconhecer o racismo é o primeiro passo para combatê-lo.

Cartões de Racismo

Racismo Institucional

Ocorre quando instituições (como escolas, empresas ou governos) mantêm práticas ou políticas que desfavorecem determinados grupos raciais.

Desafio: Dê um exemplo real ou imaginado de racismo institucional.

Racismo Estrutural

É o racismo enraizado nas normas, leis e comportamentos da sociedade. Mesmo sem intenção direta, ele perpetua desigualdades.

Desafio: *Pense em uma situação cotidiana que demonstre esse tipo de racismo.*

Racismo Interpessoal

Acontece entre pessoas, em interações do dia a dia. Pode incluir ofensas, piadas ou exclusão.

Desafio: *Relate uma situação (real ou fictícia) em que alguém sofreu racismo interpessoal.*

Racismo Internalizado

É quando a própria pessoa acredita nas ideias racistas que escuta, sentindo-se inferior por sua cor ou origem.

Desafio: *Explique como isso pode afetar a autoestima de uma pessoa.*

Racismo Ambiental

É a prática de negligenciar comunidades racializadas quanto ao meio ambiente (como falta de saneamento ou maior exposição à poluição).

Desafio: Dê um exemplo ou imagine uma situação em que isso ocorra.

Racismo Religioso (ou Cultural)

Preconceito contra religiões e expressões culturais afro-brasileiras e de povos indígenas.

Desafio: Cite uma manifestação cultural que já sofreu esse tipo de racismo.

CARTÕES DE SITUAÇÃO

Situação 1

Um aluno negro é constantemente interrompido pelos professores durante as aulas, enquanto os colegas brancos recebem mais atenção.

Pergunta: Que tipo de racismo está presente aqui? Como essa situação poderia ser transformada?

Situação 2

Uma empresa contrata majoritariamente pessoas brancas, mesmo com candidaturas diversas e qualificadas.

Pergunta: Qual tipo de racismo essa política demonstra? O que poderia ser feito para promover equidade?

Situação 3

Uma pessoa negra é seguida por seguranças em uma loja, mesmo sem demonstrar qualquer comportamento suspeito.

Pergunta: Essa situação mostra que tipo de racismo? Como enfrentá-lo?

Situação 4

Uma adolescente negra acredita que nunca poderá ser médica, pois acha que "essa profissão não é para pessoas como ela".

Pergunta: Esse é um caso de qual tipo de racismo? Como podemos ajudar a combater isso?

Situação 5

Um bairro periférico com maioria negra sofre há anos com falta de coleta de lixo, enquanto bairros mais ricos são atendidos diariamente.

Pergunta: Identifique o tipo de racismo. Como isso pode ser denunciado ou resolvido?

Situação 6

Uma criança do candomblé é alvo de zombarias por usar colares religiosos na escola.

Pergunta: Qual o tipo de racismo presente? Como a escola pode agir nesse caso?

Modelo da Roleta



JOGO PASSA OU REPASSA: CULTURA AFRO-BRASILEIRA

O jogo Responde ou Repassa – Cultura Afro-Brasileira foi pensado como uma maneira dinâmica e envolvente de valorizar os saberes, as tradições e as contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros na construção da sociedade brasileira. Por meio de perguntas instigantes e momentos de tomada de decisão, os participantes são convidados a ampliar seus conhecimentos enquanto desenvolvem estratégias, autonomia e confiança.

A proposta do jogo vai além da simples competição por pontos. Ao decidir entre responder ou repassar uma pergunta, o jogador exercita não apenas o que sabe, mas também sua capacidade de avaliar riscos, compartilhar desafios e interagir com o grupo. Essa dinâmica favorece a participação ativa, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento.

Nome do Jogo:

Responde ou Repassa – Cultura Afro-Brasileira

Objetivo:

Responder perguntas sobre a cultura afro-brasileira ou passar a pergunta para outro jogador, acumulando pontos ao responder corretamente.

Componentes:

- Cartões de Perguntas: Com perguntas variadas sobre a cultura afro-brasileira.
- Um cronômetro ou *timer*.
- Uma campainha ou algo para marcar a vez de cada jogador (opcional).
- Tabela para marcar pontos.

Regras:

1. Preparação:

- Embaralhe os cartões de perguntas e coloque-os em um monte, virados para baixo.
- Decida a ordem dos jogadores.
- Cada jogador começa sem pontos.

2. Jogando:

- O primeiro jogador pega um cartão de perguntas e passa para o mediador do jogo, que fará a leitura e dará três opções de resposta. O jogador tem 30 segundos para decidir se vai responder ou repassar a pergunta.

- Se o jogador decidir responder, ele deve tentar responder à pergunta. Se acertar, ganha 10 pontos. Se errar, não ganha pontos e a vez passa para o próximo jogador.
- Se o jogador decidir repassar, ele escolhe outro jogador para responder à pergunta. Se o jogador escolhido acertar, ganha 10 pontos e o jogador que repassou perde 10 pontos. Se o jogador escolhido errar, ele não ganha ponto e a vez passa para o próximo jogador.
- O próximo jogador na ordem pega um novo cartão e o processo se repete.

3. Final do Jogo:

- O jogo continua até que todos os cartões tenham sido usados ou por um tempo definido (por exemplo, 30 minutos).

4. Exemplos de Perguntas:

1.Pergunta: Qual é o nome do líder do Quilombo dos Palmares?

- a) Dandara
- b) Zumbi dos Palmares
- c) Ganga Zumba

2. Pergunta: Qual é o prato brasileiro de origem africana feito com feijão preto e carnes variadas?

- a) Moqueca
- b) Acarajé
- c) Feijoada

3. Pergunta: Qual é o nome da religião afro-brasileira que combina elementos do catolicismo, de religiões africanas e do espiritismo?

- a) Umbanda
- b) Candomblé
- c) Espiritismo

4. Pergunta: Qual é a principal dança afro-brasileira que se originou na Bahia e é conhecida por seus movimentos rápidos e acrobáticos?

- a) Samba
- b) Capoeira
- c) Maracatu

5. Pergunta: Como é o nome da comunidade quilombola do município de Santa Teresinha – Bahia?

- a) Quilombo dos Palmares
- b) Comunidade Quilombola Campo Grande
- c) Comunidade Quilombola Serra Grande

6. Pergunta: O que celebramos no dia 20 de novembro, feriado nacional?

- a) Dia da Consciência Negra
- b) Dia da Abolição da Escravatura
- c) Dia de Zumbi

7. Pergunta: Qual é a cidade brasileira conhecida como o berço da cultura afro-brasileira, onde se encontram importantes terreiros de candomblé e tradições culturais africanas?

- a) Salvador
- b) Rio de Janeiro
- c) São Paulo

8. Pergunta: Qual é o nome do prato típico baiano feito de feijão-fradinho, cebola, alho e camarão seco, frito em azeite de dendê e servido com vatapá e caruru?

- a) Moqueca
- b) Acarajé
- c) Feijoada

9. Pergunta: Qual é o nome do movimento cultural e político que surgiu na década de 1970 no Brasil para promover a consciência e identidade negra?

- a) Movimento Negro Unificado
- b) Momento Zumbi dos Palmares
- c) Movimento Vidas Negras Importam

10. Pergunta: A Lei 10.639/2003 determina:

- A) O fim da escravidão.
- B) O ensino obrigatório da história e cultura afro-brasileira nas escolas.
- C) A criação do Dia da Consciência Negra.
- D) A proibição de manifestações culturais africanas.

11. Pergunta: A valorização da cultura afro-brasileira é importante porque:

- A) Diz respeito apenas à população negra.
- B) Faz parte da história e identidade de todo o povo brasileiro.
- C) É um conteúdo opcional nas escolas.
- D) Está relacionada apenas ao passado.

12. Pergunta: Qual é o nome do estilo musical afro-brasileiro que se originou na Bahia e se desenvolveu no Rio de Janeiro e é conhecido por seu ritmo animado e batucada?

- a) Axé
- b) Afoxé
- c) Samba

13. Pergunta: Qual é o nome da celebração cultural afro-brasileira que ocorre dia 2 de fevereiro em Salvador, Bahia, e celebra a herança africana com música, dança e culinária?

- a) Festa de Iemanjá
- b) Festa do Senhor do Bonfim
- c) Festa do Rio Vermelho

JOGO MEMÓRIA AFRO-BRASILEIRA

O jogo Memória Afro-Brasileira propõe uma experiência lúdica que une aprendizagem, valorização cultural e construção de identidade. Ao buscar formar pares entre imagens e suas respectivas descrições, os participantes são convidados a conhecer e reconhecer figuras históricas, símbolos culturais e acontecimentos marcantes da trajetória afro-brasileira.

Mais do que exercitar a memória, o jogo estimula o contato com histórias que, muitas vezes, foram silenciadas ou pouco exploradas no contexto escolar. Cada par encontrado representa uma oportunidade de resgatar saberes, fortalecer referências positivas e ampliar o olhar sobre a contribuição dos povos africanos e afro-brasileiros na formação da sociedade.

Nome do Jogo: Memória Afro-Brasileira

Objetivo: Associar pares de cartas que representem figuras históricas importantes, símbolos culturais e marcos históricos da cultura afro-brasileira, fixando informações de maneira lúdica.

Componentes:

- **Cartas de Jogo:** pares de cartas com imagens e descrições breves. Cada par deve ter uma figura ou símbolo em uma carta e uma descrição ou fato relacionado na outra.
 - **Tabuleiro ou Área de Jogo:** Espaço onde as cartas serão dispostas viradas para baixo.
1. **Preparação:** Embaralhe as cartas e disponha-as viradas para baixo em um tabuleiro ou área de jogo.
 2. **Jogando:**
 - Cada jogador, em sua vez, vira duas cartas.
 - Se as cartas formarem um par correspondente (imagem e descrição), o jogador as retira do tabuleiro e ganha um ponto. Em seguida, ele joga novamente.
 - Se as cartas não formarem um par, elas são viradas novamente para baixo e o próximo jogador tenta.
 - O jogo continua até que todos os pares sejam encontrados.

Final do Jogo:

- O jogo termina quando todos os pares de cartas forem encontrados.
- O jogador com mais pares (ou pontos) é o vencedor.

Dicas:

- Incentive os jogadores a lerem as descrições em voz alta ao encontrar um par, para reforçar o aprendizado.
- Adapte o número de pares de acordo com a idade e o nível de conhecimento dos jogadores.
- Esse jogo não apenas ajuda a fixar informações importantes, mas também promove a valorização e o reconhecimento da rica história e cultura afro-brasileira.

Exemplo de cartas (As cartas aqui exemplificadas correspondem à cultura, história, artesanato e personalidades da Comunidade Quilombola Campo Grande).



"O grupo de samba Palmeado Raízes do Quilombo faz o coração da comunidade bater no ritmo da ancestralidade. Com seus cantos e danças, eles mantêm viva a alegria e a força da cultura afro-brasileira."



"O grupo de samba Palmeado Raízes do Quilombo faz o coração da comunidade bater no ritmo da ancestralidade. Com seus cantos e danças, eles mantêm viva a alegria e a força da cultura afro-brasileira."



"Maria de Olímpio, mãe de santo da Comunidade Quilombola Campo Grande, guarda com sabedoria a religião de matriz africana, mantendo viva a fé, a tradição e o respeito aos ancestrais."



"Maria de Olímpio, mãe de santo da Comunidade Quilombola Campo Grande, guarda com sabedoria a religião de matriz africana, mantendo viva a fé, a tradição e o respeito aos ancestrais."



"Dona Maria Sambadeira, com seu canto e seu gingado, espalha alegria no quilombo Campo Grande. Ela é quem comanda o samba de roda e faz a cultura afro-brasileira dançar no coração da comunidade!"



"Dona Maria Sambadeira, com seu canto e seu gingado, espalha alegria no quilombo Campo Grande. Ela é quem comanda o samba de roda e faz a cultura afro-brasileira dançar no coração da comunidade!"



"Seu Batista, Miguel e Santo fazem o samba de roda ganhar vida com seus pandeiros — e até um capacete vira instrumento no ritmo da ancestralidade!"



"Seu Batista, Miguel e Santo fazem o samba de roda ganhar vida com seus pandeiros — e até um capacete vira instrumento no ritmo da ancestralidade!"



"No quilombo, o artesanato nasce das mãos criativas que herdaram da ancestralidade o dom de transformar lembranças em beleza."



"No quilombo, o artesanato nasce das mãos criativas que herdaram da ancestralidade o dom de transformar lembranças em beleza."



"Miúda de Olímpio mantém viva a tradição das rezas de santos , celebrando a fé aprendida com seus ancestrais nas casas da comunidade."



"Miúda de Olímpio mantém viva a tradição das rezas de santos , celebrando a fé aprendida com seus ancestrais nas casas da comunidade."



"O artesanato do quilombo é fruto da criatividade e da ancestralidade, transformando memória em arte e resistência."



"O artesanato do quilombo é fruto da criatividade e da ancestralidade, transformando memória em arte e resistência."



"Dona Maria José, a saudosa Catutinha, viveu 100 anos de luta e resistência no quilombo. Com devoção a Cosme e Damião e a Santa Bárbara, ela deixou um legado de fé, força e ancestralidade."



"Dona Maria José, a saudosa Catutinha, viveu 100 anos de luta e resistência no quilombo. Com devoção a Cosme e Damião e a Santa Bárbara, ela deixou um legado de fé, força e ancestralidade."



"Linda é lembrada pelo seu famoso caruru, prato que alimenta o corpo e fortalece a tradição no quilombo."



"Linda é lembrada pelo seu famoso caruru, prato que alimenta o corpo e fortalece a tradição no quilombo."



"A Casa Novo é a mais antiga da Comunidade Quilombola Campo Grande e recebeu esse nome por ter sido a primeira construída em adobe. Suas paredes guardam histórias, memórias e a força da ancestralidade, lembrando a todos a resistência e o legado do povo quilombola."



"A Casa Novo é a mais antiga da Comunidade Quilombola Campo Grande e recebeu esse nome por ter sido a primeira construída em adobe. Suas paredes guardam histórias, memórias e a força da ancestralidade, lembrando a todos a resistência e o legado do povo quilombola."

JOGO QUEM SOU EU: PERSONALIDADES DA LUTA RACIAL

O jogo Quem Sou Eu? – Personalidades da Luta Racial convida os jogadores a explorarem a história de homens e mulheres que marcaram a luta contra o racismo e as desigualdades raciais, contribuindo de forma significativa para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. De maneira leve e interativa, o jogo possibilita o contato com trajetórias inspiradoras que, muitas vezes, não recebem o devido destaque nos espaços escolares.

Ao tentar descobrir a identidade da figura histórica que está em sua testa, o jogador é incentivado a formular perguntas, mobilizar conhecimentos prévios e construir novas aprendizagens a partir das respostas recebidas. Esse processo estimula o raciocínio, a curiosidade e, sobretudo, o reconhecimento da importância dessas personalidades na história da resistência negra.

Nome do Jogo: Quem Sou Eu? – Personalidades da Luta Racial

Objetivo:

Descobrir a identidade da figura histórica que está na sua testa, fazendo perguntas de sim ou não.

Componentes:

- Cartões com o nome e uma breve descrição de figuras históricas influentes na luta racial.
- Tiras de papel ou *post-its* para colar os cartões na testa dos jogadores.
- Relógio ou cronômetro (opcional).

Regras:

1. Preparação:

- Embaralhe os cartões e distribua um para cada jogador, sem que eles vejam a própria carta.
- Cada jogador cola o cartão na própria testa de forma que todos os outros possam ver a figura histórica, exceto o próprio jogador.

2. Jogando:

- O jogo começa com um jogador fazendo uma pergunta de SIM ou NÃO para tentar descobrir a identidade da figura histórica em sua testa.
- Exemplo de perguntas: "Minha figura é brasileira?", "Minha figura foi ativista nos EUA?", "Minha figura é conhecida por sua luta contra a escravidão?"

- Os outros jogadores respondem com "sim" ou "não".
- Se a resposta for "sim", o jogador pode fazer outra pergunta. Se for "não", a vez passa para o próximo jogador.
- Opcional: Use um cronômetro para limitar o tempo de perguntas de cada jogador (por exemplo, 1 minuto).

3. Final do Jogo:

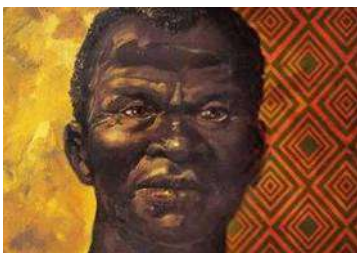
- O jogo continua até que todos os jogadores tenham adivinhado a figura histórica na sua testa.
- Ganha o jogador que adivinhar sua figura com o menor número de perguntas.

Dicas:

- Para tornar o jogo mais educativo, incentive os jogadores a compartilharem um fato adicional sobre a figura histórica depois de adivinhar.
- Adapte o nível de dificuldade das figuras históricas de acordo com a idade e o conhecimento dos participantes.

Espera-se que este jogo seja divertido e educativo, promovendo o letramento racial de uma maneira lúdica e engajante.

Exemplos de Personalidades da Luta Racial



"Zumbi dos Palmares foi um dos líderes do maior quilombo que já existiu no Brasil: o Quilombo dos Palmares. Último líder desse quilombo, Zumbi resistiu aos ataques portugueses na tentativa de destruir o quilombo, o que ocorreu em 1694. Foi morto em 20 de novembro de 1695."



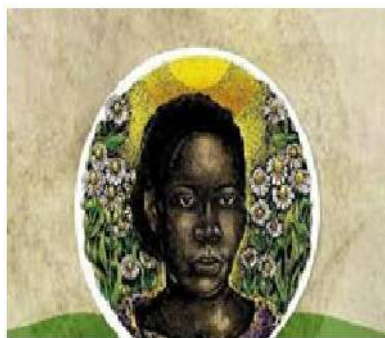
Marielle Franco foi, é e sempre será um símbolo de resistência, coragem e transformação. Mulher negra, nascida e criada no Complexo da Maré, no Rio de Janeiro, socióloga e militante incansável pelos direitos humanos, sua trajetória continua a inspirar mulheres, jovens e todos aqueles que lutam por um mundo mais justo e igualitário.



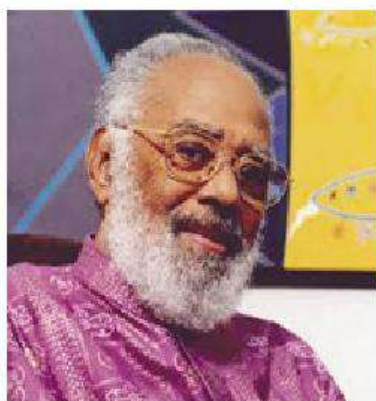
Nelson Mandela foi um líder sul-africano e ativista anti-apartheid que lutou incansavelmente contra o regime de segregação racial na África do Sul. Ele defendia uma sociedade democrática e igualitária, a reconciliação nacional e a dignidade humana, tendo passado 27 anos preso por sua luta. Tornou-se o primeiro presidente negro da África do Sul em 1994, liderando o país na transição para a democracia e tornando-se um símbolo global de justiça.



Rosa Parks (1913–2005) foi uma ativista norte-americana dos direitos civis que se tornou um importante símbolo da luta contra a segregação racial. Ela ganhou destaque ao se recusar a ceder seu assento em um ônibus, na cidade de Montgomery, Alabama, a um homem branco, em 1º de dezembro de 1955. Sua atitude de desobediência civil deu início ao Boicote aos Ônibus de Montgomery, movimento liderado por Martin Luther King Jr., que resultou na decisão da Suprema Corte dos Estados Unidos declarando inconstitucional a segregação racial no transporte público.



Maria Firmina dos Reis foi uma importante escritora, educadora e abolicionista, pioneira da literatura afro-brasileira, que publicou o primeiro romance abolicionista escrito por uma mulher no Brasil e a primeira escola mista e gratuita do país. Ela desafiou o contexto de opressão racial e de gênero do século XIX ao dar voz aos escravizados e fundar uma escola que acolhia meninos e meninas, incluindo filhos de pessoas escravizadas, em sua obra literária e nas suas ações pedagógicas.



Abdias do Nascimento foi um gigante. Ator, escritor, artista plástico, professor universitário e parlamentar com mandatos na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, o paulista nascido em Franca se tornou um dos maiores ativistas do movimento negro no Brasil. Seu trabalho de denunciar o preconceito racial no país pode ser considerado uma base para a luta por igualdade até hoje. Foi primeiro político a propor leis de ações afirmativas em prol da população negra e criou o Teatro Experimental do Negro.



Lélia Gonzalez foi uma escritora, pesquisadora, professora, intelectual e defensora de direitos humanos brasileira.

Pioneira nos estudos sobre mulheres negras no Brasil e no mundo, Lélia combinava conhecimentos de filosofia, história e antropologia e emprestava conceitos da psicanálise para dismantelar tabus fundamentados no racismo e no sexismo da sociedade. Um dos principais pontos de crítica era o mito da "democracia racial", isto é, a ideia de que o Brasil seria um País livre do racismo.



"Mãe Stella de Oxóssi" refere-se a Maria Stella de Azevedo Santos (1925-2018), uma renomada ialorixá e escritora do Candomblé, que foi a quinta sacerdotisa-chefe (Iyalorixá) do terreiro Ilê Axé Opô Afonjá, na Bahia. Ela era enfermeira de formação e se destacou por sua atuação como defensora da cultura afro-brasileira, escritora pioneira sobre o Candomblé e militante do resgate cultural.



Conceição Evaristo é uma escritora, poeta e pesquisadora brasileira, nascida em Belo Horizonte em 1946, conhecida por sua obra que explora a experiência negra, a ancestralidade e as questões de gênero no Brasil, especialmente a vida das mulheres negras e o racismo.



Uma das primeiras escritoras negras do Brasil, Carolina Maria de Jesus é considerada uma das mais importantes escritoras do país. Também foi compositora, cantora e poetisa brasileira. A autora viveu boa parte de sua vida na favela do Canindé, na Zona Central de São Paulo, sustentando a si mesma e seus três filhos como catadora de papéis.



Angela Davis: é uma escritora, filósofa e ativista, conhecida como uma das figuras mais relevantes no combate ao racismo nos séculos XX e XXI. Ela nasceu em 1944, nos Estados Unidos, aderindo ao movimento que lutava pelos direitos civis dos afro-americanos, os Panteras Negras, grupo que defendia a luta armada dos negros contra o racismo. Alinhada ideologicamente com o marxismo, Davis é um dos grandes nomes no combate ao racismo não só nos Estados Unidos, mas em todo o planeta."



Dandara era esposa de Zumbi e com ele teve três filhos. Além disso, participou da resistência contra o governo português lutando ao lado das tropas que defendiam o Quilombo dos Palmares. Igualmente, se opôs ao líder Ganga Zumba quando este quis realizar um pacto com o governo português.



Luiz Gama (1830-1882) foi um importante abolicionista, advogado autodidata, jornalista e escritor brasileiro, considerado o Patrono da Abolição da Escravidão no Brasil. Nascido escravizado, ele conquistou a própria liberdade, tornou-se um jurista atuante contra a escravidão, libertando mais de 500 pessoas através de ações judiciais, e usou a imprensa e a literatura para denunciar a injustiça e defender a igualdade.



Negra Jh (Valdemira Telma de Jesus Sacramento) é uma pioneira trancista, atriz e dançarina baiana, além de líder religiosa e fundadora do Instituto Kimundo, que promove a cultura e autoestima negra no Pelourinho, em Salvador. Nascida num quilombo de São Francisco do Conde, ela se tornou um ícone da afirmação da identidade negra ao trazer a estética afro para o centro histórico, oferecendo um espetáculo de tranças e turbantes e ministrando aulas de embelezamento

ANEXOS

ANEXO A - Poema Vozes- Mulheres

Vozes-Mulheres

Conceição Evaristo

A voz de minha bisavó
ecoou criança
nos porões do navio.
Ecoou lamentos
de uma infância perdida.
A voz de minha avó
ecoou obediência
aos brancos-donos de tudo.
A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela
A minha voz ainda
ecoa versos perplexos
com rimas de sangue e fome.
A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.
A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.
O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
O eco da vida-liberdade.

EVARISTO, Conceição. *Poemas da recordação e outros movimentos*. 3. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

ANEXO B – Poema Me Gritaram Negra

Me gritaram negra

Victoria Santa Cruz

Tinha sete anos apenas,
 apenas sete anos,
 Que sete anos!
 Não chegava nem a cinco!
 De repente umas vozes na rua
 me gritaram Negra!
 Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra!
 “Por acaso sou negra?” – me disse
 SIM!
 “Que coisa é ser negra?”
 Negra!
 E eu não sabia a triste verdade que aquilo escondia.
 Negra!
 E me senti negra,
 Negra!
 Como eles diziam
 Negra!
 E retrocedi
 Negra!
 Como eles queriam
 Negra!
 E odiei meus cabelos e meus lábios grossos
 e mirei apenas minha carne tostada
 E retrocedi
 Negra!
 E retrocedi . . .
 Negra! Negra! Negra! Negra!
 Negra! Negra! Neeegra!
 Negra! Negra! Negra! Negra!
 Negra! Negra! Negra! Negra!
 E passava o tempo,
 e sempre amargurada
 Continuava levando nas minhas costas
 minha pesada carga
 E como pesava!...
 Alisei o cabelo,
 Passei pó na cara,
 e entre minhas entranhas sempre ressoava a mesma palavra
 Negra! Negra! Negra! Negra!
 Negra! Negra! Neeegra!
 Até que um dia que retrocedia, retrocedia e que ia cair
 Negra! Negra! Negra! Negra!
 Negra! Negra! Negra! Negra!

Negra! Negra! Negra! Negra!
 Negra! Negra! Negra!
 E daí?
 E daí?
 Negra!
 Sim
 Negra!
 Sou
 Negra!
 Negra
 Negra!
 Negra sou
 Negra!
 Sim
 Negra!
 Sou
 Negra!
 Negra
 Negra!
 Negra sou
 De hoje em diante não quero
 alisar meu cabelo
 Não quero
 E vou rir daqueles,
 que por evitar – segundo eles –
 que por evitar-nos algum disabor
 Chamam aos negros de gente de cor
 E de que cor!
 NEGRA
 E como soa lindo!
 NEGRO
 E que ritmo tem!
 Negro Negro Negro Negro
 Negro Negro Negro Negro
 Negro Negro Negro Negro
 Negro Negro Negro
 Afinal
 Afinal compreendi
 AFINAL
 Já não retrocedo
 AFINAL
 E avanço segura
 AFINAL
 Avanço e espero
 AFINAL
 E bendigo aos céus porque quis Deus
 que negro azeviche fosse minha cor

E já compreendi

AFINAL

Já tenho a chave!

NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO

NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO

NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO

NEGRO NEGRO

Negra sou!

SANTA CRUZ, Victoria. *Me gritaram negra*. Disponível em:
https://www.academia.edu/35010451/Me_gritaram_Negra . Acesso em: 2 agosto. 2025.

ANEXO C – Cônica “Pele alva e pele alvo”

Pele alva e pele alvo

Davison Souza

Como uma reza, ele proclama o mesmo discurso:

“No país da democracia racial não há distinção entre pessoas, todas vivem em condições de igualdade, todas têm as mesmas oportunidades.”

“No país da democracia racial...”

Agoniado, seu funcionário o interrompe:

“Senhor, 80 tiros foram disparados no carro de uma família negra.”

“Coincidência”, disse ele.

Silêncio

“Não façam tumulto, pois nesse país não há racismo...”

Sua fala é interrompida pela anúncio do apresentador televisivo:

“Vereadora eleita foi morta a tiros no Rio de Janeiro”

Suspiro

enchendo a boca ele diz: “Ela defendia bandidos”

Muda-se o canal

“Homem negro foi espancado até a morte dentro de um supermercado”

“Calma”

“É só um caso isolado”

“Devia estar roubando” disse ele, buscando justificar o ocorrido.

Senta em sua poltrona, bebe seu café e ao abrir o jornal se depara com a manchete:

“Polícia Rodoviária Federal torturou e matou um homem negro asfixiado dentro de um camburão”

Impunidade

Caso isolado número 8463684739...

Perdi as contas.

Respirou fundo e exclamou com a força de quem busca transformar sua palavra em verdade.

“No nosso país todo mundo é tratado de forma igual”

Em seguida escuta:

“Extra! Extra! Extra!”

“Jovem negro é morto por bala perdida em ação Policial no morro”

“Devia ser bandido”, afirma ele sem tanta convicção.

A mãe chora

Seus gritos ecoam

Com a voz embargada ela grita:

“MEU FILHO, ERA SÓ UMA CRIANÇA”

O sangue-negro banha as intranhas do país

Encharcado de cumplicidade ele volta a proclamar:

“Sem histeria”

“Coisas assim podem acontecer”

“Ainda vivemos em uma democracia raci...”

Sua fala é interrompida pelos sons de tiros.

RAT-RAT-RAT! RÁ-TÁ-TÁ! RATATAAAAÁ...

“O que foi isso?”, ele pergunta assustado.
 Abre o computador em busca de respostas
 no site o título da matéria em negrito escancara:
 “Um carro com cinco jovens negros foi alvejado pela Polícia Militar”
 Seu corpo-branco escorregando pela cadeira é a materialização de seu discurso - se
 desmanchando diante dos fatos.
 Sua branco-consciência não reflete que ali está
 Mais um sonho interrompido
 No quente-asfalto identidades são enterradas
 Escorrendo no olho direito da família
 Uma tonelada
 É o peso da lágrima
 Grita-se
 “JUSTIÇA!”
 “JUSTIÇA!”
 “JUS...”
 Não adianta, ela não escuta (sua branco-audição é seletiva)
 Tem cor
 Não escutou Mãe Bernadete.
 Ele liga o rádio, em busca de uma música acalentadora, entre as estações, ele
 encontra sua música preferida
 “Não quero te falar meu grande amor, das coisas que aprendi nos discos...”
 A canção de Belchior é interrompida pela notícia:
 “Mãe de Santo é morta dentro de casa”
 (in)justiça
 repercussão?
 Não
 Então ele diz, buscando convencer a si mesmo:
 “Coisas mais importantes estão em jogo nesse país”
 “Uma jovem branca luta por justiça contra sua família exploradora?”
 Continuando ele diz:
 “Temos prioridades”
 Convencendo a si mesmo ele distorce sua visão, nega o real por não querer
 enxergar que
 No país da democracia racial
 O Estado marginal
 Aponta sua arma para a negra-pele
 Sem pensar duas vezes, puxa o gatilho
 Silêncio...
 O sangue escorre na calçada
 Tão vermelho
 Menos um preto
 Afinal, no país da democracia racial
 “Existe pele Alvo”
 “E pele Alva”

SOUZA, Davison. *Pele alva e pele alvo*. Disponível em: <https://www.miradajanela.com/2023/08/pele-alva-e-pele-alvo-cronica-de.html>. Acesso em 02 de agosto de 2025.

ANEXO D – Poema “Quebranto”

Quebranto

Cuti

às vezes sou o policial que me suspeito
me peço documentos
e mesmo de posse deles
me prendo
e me dou porrada

às vezes sou o porteiro
não me deixando entrar em mim mesmo
a não ser
pela porta de serviço

às vezes sou o meu próprio delito
o corpo de jurados
a punição que vem com o veredicto

às vezes sou o amor que me viro o rosto
o quebranto
o encosto
a solidão primitiva
que me envolvo no vazio

às vezes as migalhas do que sonhei e não comi
outras o bem-te-vi com olhos vidrados
trinando tristezas

um dia fui abolição que me lancei de supetão no
espanto

depois um imperador deposto
a república de conchavos no coração
e em seguida uma constituição
que me promulgo a cada instante

também a violência dum impulso
que me ponho do avesso
com acessos de cal e gesso
chego a ser

às vezes faço questão de não me ver
e entupido com a visão deles
me sinto a miséria concebida como um eterno
começo

fecho-me o cerco
sendo o gesto que me nego
a pinga que me bebo e me embebedo
o dedo que me aponto
e denuncio
o ponto em que me entrego.

às vezes!...

CUTI. *Quebranto*. In: Literafro: o portal da literatura afro-brasileira. Disponível em: <https://www.lettras.ufmg.br/literafro/autores/11-textos-dos-autores/695-cuti-quebranto>
Acesso em: 02 de agosto de 2025.

ANEXO E – Parecer Consubstanciado do CEP/UNEB

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: *¿Palmas¿ para a Comunidade Quilombola Campo Grande: Uma proposta de letramento racial para os alunos do 7º ano do CPM.*

Pesquisador: NAILZA SAPUCAIA DE OLIVEIRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 85672824.4.0000.0057

Instituição Proponente: Departamento de Ciências Humanas - Campus V Santo Antônio de Jesus

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.498.623

Apresentação do Projeto:

A pesquisa vincula-se ao DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS *¿ DCH ¿ CAMPUS V, Santo Antônio de Jesus, MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS, sob a orientação da Prof.ª Dr.ª João Evangelista do Nascimento Neto.*

O desenho do projeto fornecido pela autora conforme segue: *¿O projeto de pesquisa propõe ações educativas voltadas ao letramento racial para alunos do 7º ano do Colégio Municipal Professora Marlene Terezinha Souza Sales Ribeiro (CPM), em Santa Teresinha, Bahia. Focado na valorização da diversidade cultural e na promoção de uma consciência crítica e inclusiva, o projeto explora heranças africanas e afro-brasileiras por meio de atividades pedagógicas, como jogos educativos e visitas à Comunidade Quilombola Campo Grande.*

O letramento racial vai além da alfabetização tradicional, abordando a compreensão de contextos culturais para desconstruir estereótipos, combater o racismo e fortalecer identidades afro-brasileiras. Em particular, busca apoiar alunos da comunidade quilombola a reconhecerem e valorizarem suas origens. A referência ao termo "Palmas" no título presta homenagem ao samba de roda palmeado, tradição cultural da comunidade, simbolizando tanto aplausos à valorização cultural quanto celebração das identidades afro-brasileiras.

A metodologia do projeto será implementada em etapas. Inicialmente, será realizado um levantamento bibliográfico para fundamentação teórica, com análise de obras sobre letramento

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos - site www.cep.uneb.br CEP: 40.460-120
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br/www.cep.uneb.br

Continuação do Parecer: 7.496.623

racial e jogos pedagógicos que abordem questões de racismo, preconceito e valorização da cultura afrobrasileira. Em seguida, será aplicada uma proposta de intervenção, incluindo visitas à comunidade quilombola, rodas de conversa, práticas de jogos educativos e apresentações culturais, promovendo conscientização racial e fortalecendo identidade e autoestima. Para avaliar o impacto, serão aplicados instrumentos de coleta de dados antes e depois da intervenção, seguidos de análise comparativa para verificar mudanças na percepção dos alunos sobre identidade racial e autoestima. Com essa abordagem dinâmica e inclusiva, o projeto pretende desenvolver a autoestima e a consciência racial dos alunos, promovendo uma educação que reconheça a história e a cultura afro-brasileira. Ao enfatizar autoafirmação, equidade e pertencimento, a iniciativa contribui para uma escola mais justa e diversa. ;

Hipótese de pesquisa

As ações pedagógicas que promovem o letramento racial, incluindo jogos pedagógicos, devido à sua natureza lúdica e temática que aborda a história, religiosidade, folclore e tradições africanas, podem contribuir significativamente para a promoção do letramento racial entre os alunos do 7º ano do ensino fundamental do CMPM.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Promover, através de jogos pedagógicos que estimulam a compreensão, reflexão e valorização da diversidade étnico-racial, e de outras ações educativas, o letramento racial entre estudantes do 7º ano do ensino fundamental do Colégio Municipal Professora Marlene Terezinha Souza Sales Ribeiro, desenvolvendo uma consciência crítica e inclusiva em relação às questões raciais, além da valorização à diversidade e promoção à equidade.

Objetivo Secundário:

1. Incentivar a reflexão sobre questões raciais presentes na sociedade, desenvolvendo a consciência crítica e combatendo preconceitos e estereótipos negativos;
2. Discutir sobre a importância da cultura afro-brasileira como forma de visibilidade da cultura que contribuiu para a formação do país;
3. Implementar jogos que ressaltem a importância da diversidade étnico-racial, incentivando os alunos a reconhecerem e celebrarem as diferentes identidades culturais.

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos - site www.cep.uneb.br CEP: 40.460-120
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 Fax: (71)3612-1300 E-mail: cepuneb@uneb.br/www.cep.uneb.br

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 7.498.623

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos descritos pela autora no formulário de informações básicas do projeto e no TCLE: ζ Durante a realização desta pesquisa, reconhece-se a possibilidade de riscos de ordem intelectual, psíquica ou moral, especialmente devido à abordagem de temas sensíveis, como racismo, preconceito e identidade racial. Tais discussões podem, eventualmente, gerar desconforto emocional, constrangimento ou reviver experiências negativas entre os alunos participantes. Para minimizar esses riscos, todas as atividades serão conduzidas em um ambiente acolhedor, respeitoso e mediado por profissionais capacitados, promovendo diálogo e reflexões de forma ética e inclusiva. Caso algum aluno apresente desconforto ou dificuldades mais graves relacionadas às discussões ou às atividades realizadas, será prontamente encaminhado para acompanhamento da psicóloga da escola, garantindo suporte emocional adequado e contínuo. A pesquisa prioriza o bem-estar dos alunos, assegurando que eventuais impactos sejam tratados com responsabilidade e atenção. ζ

Comentário sobre os riscos: Os riscos encontram-se dentro da eticidade.

Benefícios:

Descritos pelo pesquisador no TCLE: ζ Os impactos científicos desta pesquisa incluem a produção de um caderno de jogos pedagógicos, que será desenvolvido como uma ferramenta de apoio para os professores, com o objetivo de promover uma abordagem antirracista no ambiente escolar. Este caderno reunirá práticas educativas lúdicas e metodologias inovadoras que incentivam a reflexão crítica sobre questões raciais e culturais, contribuindo para a construção de uma escola mais inclusiva e igualitária. Os impactos pedagógicos, será realizada uma formação contínua com os professores, com o objetivo de capacitá-los na utilização dos jogos pedagógicos como ferramenta de ensino e conscientização racial. A formação abordará as estratégias e metodologias de aplicação dos jogos no contexto escolar, destacando como esses recursos podem ser utilizados para promover uma abordagem crítica sobre questões de racismo, diversidade e identidade cultural. Além disso, os professores serão orientados a adaptar os jogos às necessidades específicas de seus alunos, estimulando a reflexão, o respeito e a inclusão dentro da sala de aula. O impacto social deste projeto é significativamente ampliado pela parceria entre a instituição de ensino superior e a escola pública municipal, que se fortalece na implementação de ações pedagógicas voltadas para o letramento racial e a formação continuada dos

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos - site www.cep.uneb.br CEP: 40.480-120
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 Fax: (71)3612-1300 E-mail: cepuneb@uneb.br/www.cep.uneb.br

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 7.498.623

professores. Essa colaboração estabelece um vínculo entre a academia e a escola, permitindo a troca de conhecimentos e experiências que beneficiam tanto os estudantes quanto os educadores.

Comentário sobre os benefícios: Os benefícios encontram-se dentro da eticidade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Destacamos que todos os comentários deste parecer são baseados na correlação dos princípios éticos (autonomia, não maleficência, beneficência, equidade e justiça) com os aspectos da pesquisa (objeto, participante, metodologia e aspectos do campo). Sempre na perspectiva da orientação e sem julgamento de valores, conforme preconiza a ética no seu significado mais profundo que é propor a dignidade humana. A pesquisa *“PALMAS PARA A COMUNIDADE QUILOMBOLA CAMPO GRANDE: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO RACIAL PARA OS ALUNOS DO 7º ANO DO CPM”* é importante com o potencial de ampliar as discussões sobre a atividade estudada, bem como dos participantes envolvidos nela.

O projeto defini e apresenta dentro dos aspectos metodológicos da pesquisa, conforme destaca a pesquisadora que *“A metodologia do projeto de letramento racial por meio de ações educativas, incluindo jogos pedagógicos, será implementada em várias etapas, com intuito de promover a identidade e a conscientização racial dos alunos da 7ª série do Colégio Municipal Professora Marlene Teresinha Souza Sales Ribeiro (CPM), situada do município de Santa Teresinha, Bahia. Inicialmente, o projeto começará com um levantamento de dados, que tem*

por objetivo conhecer as diferentes contribuições científicas disponíveis sobre o tema escolhido. Assim, para elaboração desse projeto, será utilizada pesquisa bibliográfica através da leitura, análise e interpretação de livros e periódicos, que serão submetidos a um estudo atento e sistemático, acompanhados de anotações e fichamentos que servirão de fundamentação teórica para o trabalho. Serão também realizados levantamentos de jogos pedagógicos que abordam diretamente questões raciais, preconceito, discriminação e valorização da cultura afro-brasileira. Por fim, deverá ser aplicada uma proposta de intervenção, quando os alunos visitarão uma comunidade quilombola e realizarão atividades de interação, como rodas de conversa, práticas de jogos educativos, e apresentações culturais com o intuito de promover a conscientização racial, fortalecendo a identidade e autoestima dos alunos. Uma avaliação de impacto será realizada por meio de instrumentos de coleta de dados

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos - site www.cep.uneb.br CEP: 40.460-120
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 Fax: (71)3612-1300 E-mail: cepuneb@uneb.br/www.cep.uneb.br

Continuação do Parecer: 7.498.623

aplicados antes e depois da proposta de intervenção, para avaliar mudanças na percepção dos alunos sobre identidade racial e autoestima. Após a aplicação desses instrumentos, será feita uma análise comparativa para verificar os resultados decorrentes da implementação do projeto.

No movimento metodológico, para a análise dos dados a pesquisadora destaca que uma avaliação de impacto será realizada por meio de instrumentos de coleta de dados aplicados antes e depois da proposta de intervenção, para avaliar mudanças na percepção dos alunos sobre identidade racial e autoestima. Após a aplicação desses instrumentos, será feita uma análise comparativa para verificar os resultados decorrentes da implementação do projeto. Será realizada uma leitura atenta dos dados qualitativos (transcrições, anotações, reflexões dos alunos e observações do pesquisador) para identificar padrões, recorrências, mudanças nas narrativas e percepções dos alunos sobre temas como identidade racial, preconceito, autoestima e valorização da cultura afro-brasileira.

A pesquisadora define que o grupo de participantes serão um total de 35 estudantes.

O cronograma de execução do projeto foi registrado de forma detalhada, especificando todas as atividades da pesquisa com suas respectivas datas, definiu também a data do início e término da pesquisa de campo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Na perspectiva da ética, conforme segue:

- 1 - Termo de compromisso do pesquisador responsável: em conformidade;
- 2 - Declaração de concordância com o desenvolvimento da pesquisa; em conformidade
- 3 - A autorização institucional da proponente: em conformidade;
- 4 - Termo de confidencialidade: em conformidade;
- 5 - A autorização da instituição coparticipante: em conformidade;
- 6 - Carta de Anuência: em conformidade;
- 7 - Folha de rosto: em conformidade;
- 8 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: em conformidade;
- 9 - Termo de Assentimento do Menor: em conformidade;
- 10 - Cronograma: em conformidade;

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos - site www.cep.uneb.br CEP: 40.460-120
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 Fax: (71)3612-1300 E-mail: cepuneb@uneb.br/www.cep.uneb.br

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 7.498.623

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 a pesquisadora responsável deverá enviar ao CEP-UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP-UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2480119.pdf	12/03/2025 20:06:06		Aceito
Outros	Termo_de_assentimento_do_menor.pdf	12/03/2025 20:03:10	NAILZA SAPUCAIA DE OLIVEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_final.pdf	30/12/2024 11:13:47	NAILZA SAPUCAIA DE OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Carta_de_anuencia.pdf	30/12/2024 11:08:48	NAILZA SAPUCAIA DE OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_compromisso_do_pesquisador.pdf	29/12/2024 11:36:16	NAILZA SAPUCAIA DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	29/12/2024 11:29:25	NAILZA SAPUCAIA DE OLIVEIRA	Aceito
Declaração de concordância	Declaracao_de_concordancia.pdf	29/12/2024 11:17:16	NAILZA SAPUCAIA DE OLIVEIRA	Aceito

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos - site www.cep.uneb.br CEP: 40.460-120
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 Fax: (71)3612-1300 E-mail: cepuneb@uneb.br/www.cep.uneb.br

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 7.498.623

Cronograma	Cronograma.pdf	29/12/2024 11:04:56	NAILZA SAPUCAIA DE OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRosto.pdf	29/12/2024 10:33:39	NAILZA SAPUCAIA DE OLIVEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 10 de Abril de 2025

Assinado por:
Aderval Nascimento Brito
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos - site www.cep.uneb.br CEP: 40.460-120
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 Fax: (71)3612-1300 E-mail: cepuneb@uneb.br/www.cep.uneb.br