

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

# **Revista Querubim**

**Letras – Ciências Humanas – Ciências Sociais**

**Coletânea Interdisciplinar 20**

**Ano 22**

**Francisco Bezerra dos Santos  
Aroldo Magno de Oliveira  
(Org./Ed.)**

**2026**

**2026**

**2026**

**2026**

**Niterói – RJ**

Revista Querubim 2026 – Ano 22 – Coletânea Interdisciplinar 20 – 103p. (maio – 2026)  
Rio de Janeiro: Querubim, 2026 – 1. Linguagem 2. Ciências Humanas 3. Ciências Sociais Periódicos.  
I - Título: Revista Querubim Digital

#### **Conselho Científico**

Alessio Surian (Universidade de Padova - Itália)  
Darcília Simoes (UERJ – Brasil)  
Evarina Deulofeu (Universidade de Havana – Cuba)  
Madalena Mendes (Universidade de Lisboa - Portugal)  
Vicente Manzano (Universidade de Sevilla – Espanha)  
Virginia Fontes (UFF – Brasil)

#### **Conselho Editorial**

##### **Presidente e Editor**

Aroldo Magno de Oliveira

##### **Consultores**

Alice Akemi Yamasaki  
Bruno Gomes Pereira  
Carla Mota Regis de Carvalho  
Elanir França Carvalho  
Enéias Farias Tavares  
Francilane Eulália de Souza  
Gladiston Alves da Silva  
Guilherme Wyllie  
Hugo de Carvalho Sobrinho  
Hugo Norberto Krug  
Janete Silva dos Santos  
Joana Angélica da Silva de Souza  
João Carlos de Carvalho  
José Carlos de Freitas  
Jussara Bittencourt de Sá  
Luciana Marino Nascimento  
Luiza Helena Oliveira da Silva  
Mayara Ferreira de Farias  
Pedro Alberice da Rocha  
Regina Célia Padovan  
Ruth Luz dos Santos Silva  
Shirley Gomes de Souza Carreira  
Vânia do Carmo Nóbile  
Venício da Cunha Fernandes

## SUMÁRIO

01	<b>Giullie Patricia de Oliveira Pereira, João Paulo Amaral, Francisco Bezerra dos Santos e Edilene dos Santos Copetti</b> – Da aldeia para a sala de aula: a arte indígena como patrimônio cultural e recurso pedagógico nos anos iniciais	04
02	<b>Dariele Silva da Luz, Kelvin Patrick Balbino Miranda, Francisco Bezerra dos Santos e Edilene dos Santos Copetti</b> – A boneca <i>Abayomi</i> como recurso didático na promoção das relações étnico-raciais na escola	11
03	<b>Maria Vitória Oliveira Reis e Francisco Bezerra dos Santos</b> – Narrativas africanas para a educação infantil e anos iniciais: contribuições para uma formação multicultural e antirracista	18
04	<b>Maria Eduarda Aragão Duarte Ferreira, Francisco Bezerra dos Santos, Edilene dos Santos Copetti e Jorge Luiz dos Santos de Souza</b> – Brincando de EREER confluência entre o lúdico, a Lei 11.645/2008 e a BNCC: contribuições para os anos iniciais	23
05	<b>Laura da Costa Padilha, Francisco Bezerra dos Santos, Edilene dos Santos Copetti e Jorge Luiz dos Santos de Souza</b> – Educação decolonial: valorização dos saberes ancestrais e práticas corporais	32
06	<b>Francisco Bezerra dos Santos</b> – Escritores indígenas em ação: ativismo e descolonização literária	41
07	<b>Camile Ribeiro Padilha, Yasmin Siqueira Ribeiro, Francisco Bezerra dos Santos e Edilene dos Santos Copetti</b> – Memória e resistência: história e cultura afro-brasileira no currículo escolar	46
08	<b>Gabrielly Brito da Costa e Francisco Bezerra dos Santos</b> – <i>Do outro lado tem segredos</i> : uma proposta de mediação de leitura literária com enfoque nas relações étnico-raciais	54
09	<b>Francisco Bezerra dos Santos</b> – Multiculturalismo e educação: a potência da poesia indígena na sala de aula	60
10	<b>Gisela Ciotta e Francisco Bezerra dos Santos</b> – Novembro Negro no IFRS, <i>Campus Vacaria</i> -RS: a força da negritude e o protagonismo negro no Brasil	66
11	<b>Francisco Bezerra dos Santos, Daladier dos Santos Pereira, Kelvin Patrick Balbino Miranda e Emanueli da Silva Schwantes</b> – A boneca <i>Abayomi</i> como ferramenta de diálogo, reconhecimento e educação antirracista com trabalhadoras terceirizadas no IFRS, <i>Campus Vacaria</i>	75
12	<b>Morgana Ribeiro de Oliveira, Edina Vidaleches da Silva, Francisco Bezerra dos Santos e Edilene dos Santos Copetti</b> – Valorização dos povos indígenas e afro-brasileiros nos anos iniciais: desafios e proposições para a sala de aula	84
13	<b>Emanueli da Silva Schwantes, Francisco Bezerra dos Santos, Jorge Luiz dos Santos de Souza e Marziléia Aparecida Selle da Rosa</b> – Umbanda e Quimbanda: influência e tradição no sul e o diálogo étnico-racial no IFRS, <i>Campus Vacaria</i>	90
14	<b>Aiani Camilli de Lima dos Santos, Mirlhe Stefani Maciel Barbosa, Francisco Bezerra dos Santos e Edilene dos Santos Copetti</b> – A animação como ferramenta pedagógica para a discussão da temática étnico-racial na modalidade de ensino EJA –	97

## DA ALDEIA PARA A SALA DE AULA: A ARTE INDÍGENA COMO PATRIMÔNIO CULTURAL E RECURSO PEDAGÓGICO NOS ANOS INICIAIS<sup>1</sup>

Giullie Patricia de Oliveira Pereira<sup>2</sup>

João Paulo Amaral<sup>3</sup>

Francisco Bezerra dos Santos<sup>4</sup>

Edilene dos Santos Copetti<sup>5</sup>

### Resumo

Este trabalho discute a importância das artes indígenas como patrimônio cultural e como recurso pedagógico na educação básica. Parte-se da compreensão de que as expressões artísticas indígenas, como grafismos, pinturas corporais, cerâmicas, cantos e danças estão profundamente ligadas à ancestralidade, aos rituais, à espiritualidade e ao modo de vida dos povos originários, diferindo da visão ocidental que separa arte e cotidiano. Com base em autores como Lagrou (2010), Nascimento (2023), Andrade (2023) e Freire (2018), este estudo destaca a relevância de práticas educativas decoloniais que combatam estereótipos, valorizem a diversidade e reconheçam os indígenas como sujeitos históricos do presente. Também são apresentadas proposições pedagógicas que incluem o uso da arte indígena como linguagem intercultural, a interdisciplinaridade, a oralidade e o diálogo crítico. Conclui-se que trabalhar a arte indígena na escola contribui para uma formação mais humana, democrática e plural, em consonância com a Lei nº 11.645/2008 e com os princípios de uma educação antirracista e inclusiva.

**Palavras-chave:** Artes indígenas; Cultura; Lei nº 11.645/08.

### Abstract

This paper discusses the importance of indigenous arts as cultural heritage and as a pedagogical resource in basic education. It starts from the understanding that indigenous artistic expressions, such as graphics, body paintings, ceramics, songs, and dances, are deeply connected to ancestry, rituals, spirituality, and the way of life of indigenous peoples, differing from the Western view that separates art from everyday life. Based on authors such as Lagrou (2010), Nascimento (2023), Andrade (2023), and Freire (2018), this study highlights the relevance of decolonial educational practices that combat stereotypes, value diversity, and recognize indigenous peoples as historical subjects of the present. Pedagogical proposals are also presented that include the use of indigenous art as an intercultural language, interdisciplinarity, orality, and critical dialogue. It is concluded that working with indigenous art in schools contributes to a more humane, democratic, and pluralistic education, in line with Law No. 11,645/2008 and the principles of anti-racist and inclusive education.

**Keywords:** Indigenous arts; Culture; Law No. 11,645/08.

---

<sup>1</sup> Trabalho revisado por meio de Inteligência Artificial: Chat GPT e Gemini.

<sup>2</sup> Graduanda em Licenciatura em Pedagogia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul da IFRS – *Campus* Vacaria. E-mail: [Ogiullie@gmail.com](mailto:Ogiullie@gmail.com)

<sup>3</sup> Graduando em Licenciatura em Pedagogia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul da IFRS – *Campus* Vacaria. E-mail: [claudinoamaral123@gmail.com](mailto:claudinoamaral123@gmail.com)

<sup>4</sup> Doutor em Letras-Estudos Literários e professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul da IFRS – *Campus* Vacaria. E-mail: [francisco.santos@vacaria.ifrs.edu.br](mailto:francisco.santos@vacaria.ifrs.edu.br)

<sup>5</sup> Mestre em História e professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do sul da IFRS – *Campus* Vacaria. E-mail: [edilene.copetti@vacaria.ifrs.edu.br](mailto:edilene.copetti@vacaria.ifrs.edu.br)

## Introdução

As artes indígenas constitui uma das expressões culturais mais ricas e significativas do Brasil, pois revela saberes, memórias e histórias que atravessam gerações, reafirmando a importância da preservação desses conhecimentos como patrimônio cultural e social. Pinturas corporais, cestarias, cantos, danças e narrativas orais não apenas expressam identidades, mas também carregam ensinamentos ancestrais que se renovam continuamente, configurando-se como formas de resistência e valorização da diversidade cultural brasileira.

Inserir as artes indígenas no contexto escolar, especialmente nos anos iniciais da educação básica, contribui para a construção de uma prática pedagógica mais inclusiva, que reconhece e respeita diferentes modos de viver, pensar e aprender. Por meio delas, os estudantes entram em contato com costumes, crenças e valores que possibilitam compreender melhor as pluralidades do país, fortalecendo tanto o conhecimento histórico quanto a identidade cultural coletiva.

Nesse sentido, este trabalho adota como metodologia a pesquisa bibliográfica, com o objetivo de discutir as artes indígenas enquanto recurso pedagógico capaz de promover a valorização da cultura dos povos originários. Fundamenta-se, ainda, no que estabelece a Lei nº 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas públicas e privadas do Brasil. O embasamento teórico apoia-se em estudiosos como Els Lagrou, José Benício Silva Nascimento, Estela Pereira Batista Barbero, entre outros, que contribuem para o aprofundamento da reflexão sobre o tema.

## As artes indígenas como patrimônio cultural

As artes indígenas constituem expressões simbólicas e identitárias que revelam modos de vida, visões de mundo e conhecimentos ancestrais transmitidos de geração em geração. Diferentemente da concepção ocidental de arte, voltada muitas vezes à contemplação estética, a arte indígena é intrinsecamente ligada à existência cotidiana, aos rituais, à espiritualidade e à relação harmônica com a natureza. Como destaca Nascimento (2023), a arte indígena não é um trabalho separado, individualizado, ela se apresenta totalmente conectada à vida diária e aos elementos e rituais. Essa característica evidencia que cada traço, pintura, cerâmica ou grafismo é parte de uma rede simbólica que expressa a cosmovisão e o modo de ser de cada etnia.

Compreender as artes indígenas como patrimônio cultural significa reconhecer que nelas se materializam saberes e práticas que ultrapassam a dimensão estética. Cada forma artística, seja o grafismo, a plumária ou a pintura corporal carrega consigo narrativas sobre ancestralidade, território, espiritualidade e coletividade. Esses elementos são a base daquilo que chamamos de patrimônio imaterial, pois não se restringem a objetos ou monumentos, mas vivem nas práticas, nos gestos e nas tradições transmitidas oralmente. Dessa forma, preservar e valorizar as artes indígenas é garantir a continuidade das memórias e das identidades que compõem a diversidade cultural brasileira.

Segundo Lagrou (2010), os povos indígenas não partilham nossa noção de arte, pois, para eles, não há separação entre arte e vida, entre arte e função. A autora afirma que não existe distinção entre arte e artefato, uma vez que os objetos e grafismos indígenas condensam ações, relações, emoções e sentidos. Essa visão amplia o conceito de arte ao reconhecer que ela não se restringe ao campo da contemplação, mas se manifesta como parte do viver e do agir no mundo.

Essa compreensão desafia o olhar eurocêntrico que historicamente desvalorizou as expressões indígenas, classificando-as como artesanato ou como manifestações de menor valor artístico.

A história tradicional oferece uma visão de cima, no sentido de que tem sempre se concentrado nos grandes feitos dos grandes homens, estadistas, gerais ou ocasionalmente eclesiásticos. Ao resto da humanidade foi destinado um papel secundário no drama da história [...] vários novos historiadores estão preocupados com “a história vista de baixo”; em outras palavras, com as opiniões das pessoas comuns e com sua experiência da mudança social (Burke, 1992, p. 12-13).

A valorização das artes indígenas, entretanto, enfrenta desafios históricos. A colonização europeia impôs um olhar que inferiorizou as manifestações culturais indígenas, classificando-as como “artesanato” ou “curiosidade exótica”. Como lembra Andrade (2023), é comum que na sociedade brasileira, as artes indígenas sejam tratadas como artesanato, como se entre os indígenas não existissem artistas, o que contribui para a desvalorização dessas obras. Superar esse olhar implica reconhecer o caráter artístico e intelectual da produção indígena, entendendo que ela comunica conceitos de beleza, harmonia, território e ancestralidade tão complexos quanto os das tradições ocidentais.

No ambiente escolar, trabalhar com as artes indígenas é também uma forma de promover uma educação antirracista e decolonial, que desafia as estruturas de poder e representação. Como explica Bárbara Carine Pinheiro (2023), a diversidade deve ser celebrada, principalmente no currículo e nas práticas escolares. A autora propõe um projeto pedagógico emancipatório, baseado em referenciais afro-brasileiros, africanos e indígenas, levantando questões sobre branquitude nos espaços de poder e o mito da democracia racial. Esse tipo de proposta não apenas amplia os horizontes culturais dos estudantes, mas também os educa para o respeito, a empatia e a convivência democrática.

Daí a importância e a urgência em todos os países do mundo, em implementar políticas que visem ao respeito e ao reconhecimento da diferença, centradas na formação de uma nova cidadania por meio de uma pedagogia multicultural. Acredita-se que essa nova pedagogia possa contribuir na construção de uma cultura de paz e no fim das guerras entre deuses, religiões e culturas (Munanga, 2015, p. 21).

Ao incorporar o estudo das artes indígenas, a escola torna-se um espaço de reconstrução simbólica. Nascimento (2023) destaca que a arte indígena é um patrimônio que deve ser passada às gerações futuras, pois ela representa uma herança de sabedoria e criatividade. As atividades escolares que discutem grafismos, pinturas corporais ou arte plumária não se limitam à reprodução estética: elas possibilitam reflexões sobre território, memória e identidade. Andrade (2023) relata que, em sua experiência pedagógica, ao trabalhar com grafismos indígenas, os alunos passaram a valorizar e admirar a história e as artes indígenas, ao demonstrarem maior engajamento e compreensão sobre a diversidade cultural brasileira.

Essas práticas também revelam a dimensão política da arte indígena. Cada pintura corporal ou objeto ritual é um ato de resistência frente ao apagamento cultural e às tentativas de homogeneização. A arte reafirma a presença indígena no tempo e no espaço, tornando-se ferramenta de luta e de reafirmação identitária. Como ressalta Lagrou (2010), os objetos artísticos indígenas cristalizam ações, valores e ideias, atuando como mediadores entre o passado

e o presente. Assim, compreender as artes indígenas como patrimônio cultural é também um gesto político de reconhecimento e reparação histórica.

Além disso, a arte indígena propicia novas formas de pensar o ensino e a estética. Ao trazer para a sala de aula saberes tradicionais, o professor amplia o repertório dos estudantes e promove a aprendizagem sensível e crítica. Lazaretti *et al.* (2025) observam que a organização intencional das ações de ensino sobre a cultura indígena amplia os repertórios estéticos e culturais das crianças e dos professores. Essa aprendizagem não se resume à técnica artística, mas envolve a construção de um olhar atento à diversidade, à natureza e à ancestralidade.

A valorização das artes indígenas também implica reconhecer o papel político que essas expressões exercem na luta pela visibilidade e pelos direitos dos povos originários. Elas são formas de resistência frente à colonização, à perda de territórios e ao apagamento cultural. Como lembra Nascimento (2023), trabalhar a arte indígena na escola é um caminho para perpetuar a tradição e mostrar que ela é um patrimônio que deve ser passado às gerações futuras. Dessa forma, ao serem inseridas no espaço escolar, as artes indígenas contribuem para a formação de cidadãos mais conscientes da história, da diversidade e da responsabilidade de preservar o patrimônio cultural brasileiro.

Assim, compreender as artes indígenas como patrimônio cultural é reconhecer nelas a síntese entre estética, saber e memória. É perceber que cada traço, canto ou objeto é portador de uma história coletiva e de uma filosofia própria, que enriquece o mosaico cultural do país. Ao trazer essas produções para o centro do currículo, a escola cumpre um papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa, plural e sensível às diferenças. Valorizar a arte indígena, portanto, é valorizar a própria humanidade e reafirmar o compromisso ético com a diversidade que nos constitui como nação.

### **As artes indígenas no contexto escolar: proposições pedagógicas**

As artes indígenas, ao serem inseridas no contexto escolar, cumprem um papel fundamental no reconhecimento da diversidade cultural brasileira. Elas não representam apenas manifestações estéticas, mas também carregam memórias, histórias e valores transmitidos entre gerações. Desde a promulgação da Lei nº 11.645/2008, tornou-se obrigatória a abordagem da história e da cultura indígena na educação básica, exigindo que o trabalho docente ultrapasse práticas estereotipadas e folclorizadas que historicamente marcaram o ensino da temática (BRASIL, 2008).

Um dos maiores desafios, de uma forma geral, para tratar da temática indígena no ensino é a superação de imagens exóticas, folclorizadas, para um (re)conhecimento das situações vivenciadas pelos povos indígenas. A escola é uma das instituições responsáveis pela veiculação de muitas ideias, imagens e informações equivocadas a respeito dos povos indígenas no Brasil. Ainda é comum, na maioria das escolas, principalmente no universo da Educação Infantil, que todos os anos, no dia 19 de abril, quando se comemora o Dia dos povos indígenas, repitam-se as mesmas práticas: enfeitam as crianças, pintam seus rostos e confeccionam penas de cartolina para colocá-las nas suas cabeças (Silva, 2019, p. 177).

A BNCC (2017) destaca a necessidade de abordar a diversidade cultural brasileira e reconhece a importância das manifestações artísticas dos povos indígenas. Isso inclui o desenvolvimento de competências que permitam aos estudantes compreender e valorizar diferentes tradições culturais, combatendo estereótipos e preconceitos.

É nas relações entre professores, alunos, saberes, materiais, fontes e suportes que os currículos são, de fato, reconstruídos. Assim, devemos valorizar, permanentemente, na ação curricular, as vozes dos diferentes sujeitos, o diálogo, o respeito à diferença, o combate à desigualdade e o exercício da cidadania (Silva; Fonseca, 2011, p. 31).

Do ponto de vista pedagógico, é necessário assumir uma perspectiva decolonial, que questione a hegemonia eurocêntrica nos currículos e possibilite o reconhecimento dos povos originários como sujeitos históricos e culturais do presente. Andrade (2023) enfatiza que os professores devem propor práticas pedagógicas que despertem nos estudantes uma consciência crítica sobre a diversidade, rompendo com a visão de indígenas como sujeitos “do passado”.

Nesse sentido, Paulo Freire (2018) oferece contribuições centrais. Ao defender uma educação dialógica, problematizadora e comprometida com a realidade dos estudantes, Freire propõe que o conhecimento escolar não seja imposto, mas construído a partir da experiência viva e do encontro com o outro. Aplicado ao ensino das artes indígenas, o pensamento freireano convoca o professor a compreender que trabalhar essa temática não é decorar símbolos ou criar atividades meramente ilustrativas, mas estabelecer diálogos autênticos com os saberes produzidos pelos povos indígenas, reconhecendo a legitimidade e a riqueza dessas epistemologias. Assim, estudar a arte indígena em sala de aula torna-se um ato político de reconhecimento e de resistência ao silenciamento histórico, pois, como afirma Freire, a educação deve ser instrumento de libertação e de construção crítica do mundo.

Algumas estratégias para trabalhar as artes indígenas no ambiente escolar incluem: estudo dos grafismos indígenas, análise de seus significados; aprendizado de cantos e danças tradicionais com respeito cultural; confecção de artesanatos inspirados nas cestarias e cerâmicas; parcerias com comunidades indígenas locais; e a interdisciplinaridade, relacionado a arte com geografia, história, língua portuguesa e ciências. Essas práticas fortalecem uma educação que reconhece as vozes historicamente silenciadas e promove o diálogo intercultural como ato antirracista.

Para tanto, algumas proposições pedagógicas sobre a referida temática se destacam, a saber:

**Tabela 1:** Proposições e contribuições da arte indígena na sala de aula.

Proposições	Contribuição para a sala de aula
Utilização da arte como linguagem intercultural, promovendo experiências criativas e reflexivas com grafismos, pintura corporal, cestaria e cerâmica, sempre contextualizadas quanto ao significado original.	Valorização da diversidade cultural, ampliação das experiências artísticas, desenvolvimento da sensibilidade e da reflexão, promoção do diálogo intercultural e a incorporação de prática pedagógicas relacionadas com as artes.

Superação de práticas estereotipadas, substituindo atividades folclorizadas (como cocares de papel ou cantigas simplificadas) por propostas intencionais que respeitem a pluralidade cultural e tragam os indígenas para o tempo presente (Lazaretti; Ferro; Golim, 2025).	Valorização da identidade e da cultura brasileira, desenvolvimento do respeito à diversidade cultural e construção de uma visão mais real sobre os povos indígenas.
Integração curricular, desenvolvendo projetos interdisciplinares que articulem Artes, História, Literatura e Ciências, de modo que a arte indígena se insira como conhecimento transversal (Nascimento, 2023).	Possibilita o desenvolvimento de atividades integradas que ampliam o repertório cultural dos alunos e promovem o respeito à diversidade, valorizando os saberes indígenas como parte do currículo.
Valorização da oralidade e da experiência coletiva, promovendo rodas de conversa, narrativas tradicionais, músicas e atividades colaborativas, aproximando-se de uma pedagogia crítica e libertadora de inspiração freiriana (Andrade, 2023).	Estimula a escuta ativa, o diálogo e a cooperação entre os alunos, fortalecendo o aprendizado coletivo e o reconhecimento das culturas indígenas como fonte de conhecimento.

Fonte: Adaptado pelos autores.

Desse modo, trabalhar com a arte indígena no contexto educativo ultrapassa a função curricular: representa um compromisso ético com a diversidade e uma oportunidade pedagógica de formar sujeitos conscientes, capazes de reconhecer e respeitar diferentes modos de existir. É, portanto, um caminho para consolidar práticas escolares mais humanas, democráticas e interculturais.

## Conclusão

A inserção das artes indígenas no ambiente escolar representa uma oportunidade essencial para reconhecer e valorizar a diversidade cultural que compõe o Brasil. Ao compreender que essas expressões artísticas carregam saberes ancestrais, histórias coletivas e modos de ver o mundo profundamente conectados à vida cotidiana, rompe-se com a ideia de arte restrita ao campo estético e amplia-se a percepção de que cada grafismo, canto ou objeto é parte de um patrimônio vivo. Assim, trabalhar com a arte indígena significa reconhecer a presença histórica e contemporânea dos povos originários e combater os estereótipos que ainda persistem na sociedade brasileira.

Do ponto de vista pedagógico, o estudo das artes indígenas possibilita práticas de ensino mais inclusivas, sensíveis e críticas. Amparada por estudiosos como Lagrou, Nascimento, Andrade e Freire, a escola é convidada a adotar uma abordagem decolonial que valorize a oralidade, a experiência coletiva e o diálogo. Dessa forma, a arte indígena deixa de ser vista como um elemento folclórico e passa a ocupar o lugar que lhe é de direito: o de conhecimento legítimo, profundo e significativo, capaz de ampliar o repertório estético e cultural dos estudantes e fortalecer sua consciência histórica.

Por fim, refletir sobre a arte indígena como patrimônio cultural reforça a importância da Lei nº 11.645/2008 e de práticas escolares comprometidas com uma educação antirracista, democrática e emancipadora. Ao trazer essas produções para o centro do currículo, a escola colabora para a formação de cidadãos mais críticos, empáticos e preparados para viver em uma

sociedade plural. Valorizar as artes indígenas não é apenas preservar memórias, mas reafirmar identidades, fortalecer a resistência dos povos originários e reconhecer que a diversidade é parte fundamental da construção da nossa nação.

### Referências

ANDRADE, Gabriel Felipe de. Artes indígenas na sala de aula: o ensino de história e culturas indígenas através dos grafismos, uma experiência pedagógica no interior de Pernambuco. *In*: 32º SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA- ANPUH NACIONAL, 2023, Maranhão. **Democracia e Direitos Humanos: desafios para uma história profissional.** Disponível em: [https://www.snh2023.anpuh.org/resources/anais/11/snh2023/1693711363\\_ARQUIVO\\_0952ec3460d9750f4f79ede99b5da7aa.pdf](https://www.snh2023.anpuh.org/resources/anais/11/snh2023/1693711363_ARQUIVO_0952ec3460d9750f4f79ede99b5da7aa.pdf). Acessado em: 25 out. 2025.

BRASIL. **Lei N. 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei No 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: Presidência da República, 2008a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato\\_2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato_2007-2010/2008/Lei/L11645.htm). Acessado em: 22 set. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 22 dez. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 dez. 2025.

BURKE, Peter (Org.). **A escrita da História: novas perspectivas.** São Paulo: UNESP, 1992

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

FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves de; FERNANDES, Alexsandra Borges (Org.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

LAGROU, Els. Arte ou artefato? Agência e significado nas artes indígenas. **Proa: Revista de Antropologia e Arte**, Campinas, v. 2, n. 1, p. 1-26, 2010. Disponível em: <https://econtents.sbu.unicamp.br/inpec/index.php/proa/article/view/16419>. Acesso em: 04 dez. 2025. LAZARETTI, Lucineia Maria de Sousa; FERRO, Lussuede Luciana; GOLIM, Michelle de Assis. “Vamos brincar de índio? Não!”: reflexões e proposições sobre a cultura indígena na educação infantil. **Momento-Diálogos em Educação**, v. 34, n. 2, 2025.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 62, p. 20-31, dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rieb/n62/2316-901X-rieb-62-00020.pdf>. Acessado em: 28 jan. 2026.

NASCIMENTO, Talita Avalo dos Santos. A arte indígena na educação básica. **Revista Acadêmica Digital**. N. 66, out. p. 2-14, 2023.

SILVA, Edson. Índios: pensando o ensino e questionando às práticas pedagógicas. Instrumento: **Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, v. 21, n. 2, 2019.

## **A BONECA ABAYOMI COMO RECURSO DIDÁTICO NA PROMOÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA**

**Dariele Silva da Luz<sup>6</sup>**  
**Kelvin Patrick Balbino Miranda<sup>7</sup>**  
**Francisco Bezerra dos Santos<sup>8</sup>**  
**Edilene dos Santos Copetti<sup>9</sup>**

### **Resumo**

Este artigo examina a promoção das relações étnico-raciais na escola e o potencial da boneca *Abayomi* como recurso didático significativo nos anos iniciais do ensino fundamental. O objetivo central é compreender como práticas pedagógicas sensíveis e intencionais podem contribuir para a valorização da identidade afro-brasileira e para o enfrentamento do racismo no ambiente escolar. A metodologia adotada consiste em uma revisão bibliográfica de estudiosos referenciais no campo da educação antirracista. Os resultados indicam que atividades pedagógicas centradas na confecção e na simbologia da *Abayomi* podem catalisar o diálogo intercultural, o reconhecimento das ancestralidades e o fortalecimento da autoestima das crianças, constituindo-se como uma ferramenta concreta para uma educação comprometida com a equidade.

**Palavras-chave:** Cultura; Diversidade; *Abayomi*; Educação antirracista.

### **Abstract**

This article examines the promotion of ethnic-racial relations in schools and the potential of the *Abayomi* doll as a meaningful teaching resource in the early years of elementary school. The main objective is to understand how sensitive and intentional pedagogical practices can contribute to the appreciation of Afro-Brazilian identity and to combating racism in the school environment. The methodology adopted consists of a literature review of leading scholars in the field of anti-racist education. The results indicate that pedagogical activities centered on the creation and symbolism of *Abayomi* can catalyze intercultural dialogue, recognition of ancestry, and the strengthening of children's self-esteem, constituting a concrete tool for education committed to equity.

**Keywords:** Culture; Diversity; *Abayomi*; Anti-racist education.

---

<sup>6</sup>Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul da IFRS – *Campus* Vacaria. E-mail: darielisilva2006@gmail.com

<sup>7</sup>Acadêmico do curso de Licenciatura em Pedagogia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul da IFRS – *Campus* Vacaria. E-mail: kelvinbalbinom@gmail.com

<sup>8</sup> Doutor em Letras-Estudos Literários, professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul da IFRS – *Campus* Vacaria. E-mail: francisco.santos@vacaria.ifrs.edu.br

<sup>9</sup> Mestre em História, professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul da IFRS – *Campus* Vacaria. E-mail: edilene.copetti@vacaria.ifrs.edu.br

## Introdução

Falar sobre educação no Brasil é também falar de diversidade. Nossas escolas reúnem crianças de diferentes histórias, cores e origens, mas nem sempre esses aspectos recebem a devida valorização. A Lei nº 10.639/2003 surgiu justamente para lembrar que a história e a cultura afro-brasileira precisam estar presentes no currículo, não como complemento, mas como parte essencial da formação cidadã. Nesse contexto, a boneca *Abayomi* aparece como um recurso simples e, ao mesmo tempo, profundamente simbólico, capaz de transformar o ambiente escolar em espaço de diálogo, respeito e valorização da diversidade.

O próprio nome *Abayomi*, de origem iorubá, significa “encontro precioso” e traduz o caráter simbólico da boneca como expressão de afeto e resistência. Ao trazer essa palavra para a sala de aula, o educador não apenas valoriza a boneca em si, mas também reconhece a língua e a cultura africana como elementos constitutivos da identidade brasileira. Produzida apenas com nós em pedaços de tecido, sem cola ou costura, a *Abayomi* carrega memória, resistência e afeto, tornando-se uma experiência de identidade e pertencimento quando inserida no contexto escolar.

No contexto da sala de aula, os professores se deparam com desafios reais que testam diariamente sua capacidade de inovar e se reinventar. Reconhecer a existência desses desafios, contudo, é o primeiro passo para transformá-los em objeto de análise coletiva e, assim, buscar estratégias compartilhadas que superem a lógica do improvisado solitário e fortaleçam a prática docente. A *Abayomi*, nesse sentido, não é apenas um recurso pedagógico, mas um convite à escuta, à empatia e à valorização da diversidade presente na sala de aula. Atividades como a confecção da *Abayomi* permitem aos alunos compreender o significado dos nomes, o valor do afeto e da proteção, além de evidenciar que a cultura africana permanece viva na formação do Brasil, cumprindo plenamente o que a Lei 10.639/2003 propõe.

## Bases legais para a promoção das relações étnico-raciais e sua importância na educação brasileira

Sancionada em 2003, a Lei nº 10.639/03 constitui um marco histórico na educação brasileira ao instituir, pela primeira vez de forma obrigatória, o reconhecimento curricular da presença e das contribuições fundamentais dos povos africanos e afro-brasileiros para a formação sociocultural do país (Brasil, 2003). A lei não criou uma disciplina específica, mas determinou que tais conteúdos fossem abordados de modo transversal, integrando-se às áreas de conhecimento como História, Literatura, Artes e Geografia. O objetivo central dessa diretriz é, portanto, incorporar esses saberes à matriz educacional cotidiana, promovendo uma verdadeira reorientação curricular que supere abordagens superficiais, secundárias ou folclorizadas da história e da cultura afro-brasileira.

Segundo Nilma Lino Gomes (2012), a introdução da referida lei no ambiente escolar não se resume à inclusão de novos temas no currículo, mas representa uma mudança cultural e política na escola. Para a estudiosa, essa lei provoca uma ruptura epistemológica, pois questiona o modelo de ensino tradicional que, durante muito tempo, silenciou ou minimizou as contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros na sociedade brasileira. Portanto, essa mudança só ganha sentido quando o professor assume que educar também envolve rever práticas, escutas e posicionamentos. É por isso que ser pedagogo ou professor implica lidar com a formação humana em todas as suas dimensões, entendendo que o racismo não se apresenta

apenas de forma explícita, mas também nos gestos, nos silêncios, nas escolhas e nos pequenos comentários que marcam o dia a dia escolar. Descolonizar o currículo, como explica Nilma Gomes, é permitir que vozes historicamente excluídas sejam reconhecidas como legítimas.

Nesse sentido, a escola passa a ter um papel essencial na formação de novas consciências. Segundo Renato dos Santos (2007), a educação tem a responsabilidade social de apresentar o Brasil como ele realmente é: diverso, plural e formado por diferentes histórias e identidades. Reconhecer essa pluralidade é fundamental para fortalecer o sentimento de pertencimento dos estudantes, especialmente daqueles que não se viam representados nos materiais didáticos e nas narrativas escolares.

A Lei nº 11.645/2008, ampliou o escopo da legislação anterior ao incluir, também de forma obrigatória, o ensino da história e das culturas dos povos indígenas. Essa atualização representou um avanço fundamental, consolidando um compromisso legal com uma educação plural e antirracista. Ao lado da história e cultura afro-brasileira, a nova diretriz reconhece a matriz étnica tripartite (indígena, africana e europeia) que forjou a nação, rejeitando visões homogeneizantes e propondo um currículo que valoriza as múltiplas origens e a convivência entre diferentes povos como fundamentos da identidade brasileira.

Na visão de Damascena e Miranda (2018), o cumprimento das leis mencionadas não é suficiente se não vier acompanhado de práticas pedagógicas que afirmam identidades positivas. Quando o estudante não se reconhece nos conteúdos, ele pode desenvolver uma percepção distorcida de si mesmo, como se sua história fosse menor ou menos importante. É por isso que pensar a aplicação das leis mencionadas é pensar também em pertencimento, autoestima e construção de identidade.

Nesse contexto, Bárbara Carine Pinheiro (2023) reforça que ser antirracista não é apenas “não ser racista”, mas assumir diariamente um compromisso ativo de transformação. Para ela, o professor antirracista é aquele que escolhe conteúdos, práticas e posturas que valorizam a vida e a história dos povos negros. É um trabalho cotidiano, presente na sala de aula, nos corredores, nas conversas e no modo de olhar para cada estudante.

Desfazer as estruturas de um ensino baseado em teorias e processos educacionais ocidentais requer um esforço coletivo, pois como afirma Silvio Almeida (2019), o racismo no Brasil é estrutural. Ele está presente nas instituições, nas narrativas, no currículo e até no que deixamos de ensinar. Por isso, incluir a história e a cultura africana e indígena na escola não é apenas uma escolha pedagógica, mas um ato político de enfrentamento ao racismo. Pensar a aplicação dessas leis é reconhecer que a representatividade tem impacto direto na formação das crianças. Quando um aluno se vê na história que aprende, ele entende que faz parte do mundo. Quando não se vê, aprende a se calar. É por isso que a escola precisa oferecer experiências que afirmam o lugar e a dignidade de todos. Nesse contexto, a boneca *Abayomi* surge como uma ferramenta pedagógica significativa, pois transforma memória e resistência em afeto, diálogo e pertencimento dentro da sala de aula.

### **A boneca *Abayomi* na sala de aula: conhecimento e representatividade**

A boneca *Abayomi* é um símbolo de identidade e de conhecimento da cultura afro-brasileira. A palavra *Abayomi*, do iorubá, significa “encontro precioso”. Sua origem ainda gera discussões. Contudo, a narrativa mais difundida sobre a boneca, a vincula às mulheres escravizadas nas senzalas ou nos navios negreiros, embora poderosa em seu simbolismo, é uma reconstrução histórica e afetiva. A origem concreta da boneca tal como a conhecemos hoje remonta à artesã e militante Lena Martins, na década de 1980, que resgatou a técnica de nós a partir de pesquisas sobre tradições de matriz africana (Borges, Silva, Lopes, 2022). Ao associar sua criação contemporânea à resistência ancestral, Lena deu vida a um instrumento político-poético: ela teceu um elo simbólico direto entre o artesanato do presente e a memória da diáspora, ao transformar a boneca em um veículo consciente de educação e afirmação identitária. Portanto, contrastar as versões não revela uma contradição, mas sim a essência do projeto da *Abayomi*: sua força reside menos na precisão arqueológica e mais na sua potência como símbolo vivo de continuidade e reparação histórica.

Por esse mesmo caminho, Borsetto e Aragão (2020), acreditam que a *Abayomi* constitui um objeto que ressignifica a dor e o sofrimento em afeto e pertencimento, reafirmando a identidade negra por meio da memória e da coletividade. Por isso, quando ela chega à sala de aula, não é apenas uma atividade manual, mas uma experiência de reencontro com histórias que foram silenciadas.

A professora e pesquisadora Marta Quintiliano (2023) reforça essa visão ao dizer que “as feitura das bonecas *Abayomi* representam uma educação transgressora, que rompe com o modelo de ensino tradicional e permite novas formas de olhar para as relações étnico-raciais”. Dessa forma, o processo de confeccionar a *Abayomi* deixa de ser uma simples atividade artística e se torna um momento de leitura de si e do outro, onde cada criança pode se reconhecer e reconhecer histórias que antes não apareciam no currículo.

As oficinas de confecção da boneca *Abayomi* operam como um potente dispositivo pedagógico que transcende a mera atividade manual. Essas práticas fortalecem vínculos e constroem espaços de escuta autênticos entre alunos e professores, subvertendo a dinâmica vertical tradicional da sala de aula. Nesse ambiente colaborativo, a boneca se torna um catalisador de narrativas pessoais e coletivas. Esta dimensão relacional se amplia quando compreendemos a *Abayomi*, como um elo entre retalhos, saberes e memórias (Gomes *et al.*, 2017). Ela funciona, portanto, como uma ponte simbólica que aproxima o conhecimento escolar formal dos saberes tradicionais, das histórias familiares e das memórias comunitárias que as crianças carregam. Dessa forma, a atividade não se esgota na produção de um objeto, mas consolida um espaço de diálogo intercultural onde a experiência vivida dos estudantes é valorizada e integrada ao processo educativo, promovendo uma aprendizagem significativa e enraizada.

Trabalhar com a *Abayomi* também é praticar a descolonização curricular proposta por Nilma Lino Gomes (2012, p. 112). Para a estudiosa:

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. No entanto, é importante considerar que há alguma mudança no horizonte. A força das culturas consideradas negadas e silenciadas nos currículos tende a aumentar cada vez mais nos últimos anos. As mudanças sociais, os processos hegemônicos e contra-hegemônicos de globalização e as tensões políticas em torno do conhecimento e dos seus efeitos sobre a sociedade e o meio ambiente introduzem, cada vez mais, outra dinâmica cultural e societária que está a exigir uma nova relação entre desigualdade, diversidade cultural e conhecimento. Os ditos excluídos começam a reagir de forma diferente: lançam mão de estratégias coletivas e individuais. Articulam-se em rede.

Nessa conjuntura, a boneca rompe o silêncio, traz outras formas de conhecimento e afirma que a história e a cultura africana são parte viva da escola. Como nos diz Bárbara Carine (2023), ser antirracista é criar práticas que afirmem a vida e a potência do povo negro e a confecção da boneca faz parte dessas práticas.

Nos primeiros anos do ensino fundamental, a atividade de confeccionar a boneca *Abayomi* transcende o âmbito do artesanato para se tornar uma prática pedagógica fundante. Operando em uma faixa etária em que a formação da identidade e a cognição estão profundamente ligadas ao sensorial e ao lúdico, a atividade proporciona uma experiência de aprendizagem integral. Ao manusear os retalhos, dar nós e criar uma figura com as próprias mãos, a criança não apenas desenvolve a motricidade fina, mas corporifica conceitos abstratos como cuidado, paciência e transformação. O resultado mais imediato é a construção de um vínculo afetivo com o objeto criado.

No plano cognitivo e ético, a prática age como um dispositivo de desestabilização de estereótipos. Ao se deparar com uma boneca que não possui traços faciais definidos, a criança é convidada a projetar nela uma humanidade que não é condicionada por padrões estéticos hegemônicos. Isso abre espaço para conversas sobre diversidade, beleza negra e sobre os valores pessoais, que não residem em sua aparência. A *Abayomi* torna-se, assim, um instrumento concreto para falar sobre respeito e empatia, pois seu processo de criação depende de um gesto atento e delicado, replicando a forma como devemos tratar uns aos outros.

No plano histórico e social, a narrativa que acompanha a boneca, seja sua origem mítica, seja a história de sua criadora, funciona como uma primeira ferramenta de letramento racial positivo. Ela permite introduzir a discussão sobre a história africana e afro-brasileira não a partir do trauma da escravidão, mas pela via da resistência, da criatividade e do afeto. As crianças aprendem que todas as histórias, inclusive as que foram silenciadas, têm valor, e que elas próprias fazem parte de uma grande teia de saberes e memórias. Dessa forma, a atividade gera um potente sentimento de pertencimento e um reconhecimento da ancestralidade como algo vivo e presente, promovendo uma autoestima fortalecida e uma visão mais plural e justa do mundo ao seu redor. A *Abayomi*, portanto, não é um fim, mas um meio para semear, desde cedo, os pilares de uma educação antirracista e humanizadora.

Dessa forma, a *Abayomi* revela-se um potente meio de transformar a escola em um espaço plural, no qual todas as crianças se veem representadas e valorizadas. Sua inserção no cotidiano escolar reafirma a importância de práticas pedagógicas que, mais do que transmitir conteúdos, restabelecem dignidade, promovem inclusão e fortalecem identidades historicamente marginalizadas.

### Considerações finais

As discussões ao longo do trabalho mostram que promover uma educação antirracista exige mais do que aplicar a lei de forma mecânica. Exige sensibilidade, consciência e um compromisso ético do professor com a vida dos seus alunos. Por meio das Leis 10.639/03 e 11.645/08 abriram-se caminhos importantes ao tornar obrigatório o ensino das histórias e culturas afro-brasileiras, africanas e indígenas, mas a efetividade dessas leis acontece no cotidiano da sala de aula, quando o professor transforma o conteúdo em vivência e pertencimento. Assumir isso é o primeiro passo para transformar a escola em um lugar mais justo.

Dentro desse processo, a *Abayomi* se mostra um recurso didático potente, porque une história, afeto e identidade. Essa prática favorece conversas sinceras sobre pertencimento e memória, criando espaço para que cada aluno se reconheça e também reconheça o outro. Além de trabalhar conteúdos exigidos pela lei, a confecção da boneca cria uma experiência de cuidado, escuta e diálogo. Ela ensina que identidade não é algo distante ou abstrato, mas parte da vida das crianças, principalmente nos anos iniciais. Para os alunos, esse tipo de prática torna a escola um ambiente onde sua história é valorizada. Para o professor, reafirma o compromisso ético de educar com sensibilidade e respeito.

Em suma, a boneca *Abayomi*, aliada às diretrizes das leis e ao compromisso docente, contribui para construir um espaço escolar mais representativo, afetivo e consciente. Nossas discussões demonstram que a educação antirracista começa com pequenas escolhas e com a disposição do professor em transformar sua didática em um gesto de acolhimento e responsabilidade social. É nesse movimento que a escola, o professor e o aluno crescem juntos, tecendo novos sentidos para a história e para a convivência.

### Referências

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- BORGES, Lara Iara Gomes; SILVA, Alessandra Teixeira da Cunha; LOPES, Ester Ulácia. A tradição das bonecas abayomis: reflexões sobre raça, classe e gênero no serviço social. **Revista Gênero**, Niterói, v. 23, n. 1, p. 113-13, 2. sem 2022.
- BORSETTO, Eunice Aparecida; ARAGÃO, Ivan Rêgo. Reflexões acerca da boneca Abayomi enquanto objeto de resistência, identidade e educação. *In: Anais do III Seminário Nacional de Sociologia: Distopias dos extremos: sociologias necessárias*, 2020. 17 de setembro de 2025.
- BRASIL. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003 Altera a Lei 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/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm) Acesso em: 12 de jan. 2026.
- BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação

nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em: 1 jan. 2026.

DAMASCENA, Quecia Silva; MIRANDA, Eduardo Oliveira. Caminhos identitários: contribuições de Kabengele Munanga na construção da identidade negra positiva. **REVHIST-Revista de História da UEG**, v. 7, n. 1, p. 145-155, 2018. Disponível em: [https://www.revista.ueg.br/index.php/revistahistoria/pt\\_BR/article/view/7329](https://www.revista.ueg.br/index.php/revistahistoria/pt_BR/article/view/7329). Acesso em 17 de set. de 2025.

GOMES, Edlaine *et al.* A boneca Abayomi: entre retalhos, saberes e memórias. **Iluminuras**, v. 18, n. 44, 2017. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/iluminuras/article/view/75745>. Acesso em 17 de setembro de 2025.

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

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

QUINTILIANO, Marta. As feituradas bonecas *Abayomi* como uma educação transgressora. **Revista Ñanduty**, v. 11, n. 18, p. 108-121, 2023. Disponível em <https://ojs.ufgd.edu.br/nanduty/article/view/17891/9923>. Acesso em 17 de setembro de 2025.

SANTOS, Renato Emerson dos (org.). **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o negro na Geografia do Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

## NARRATIVAS AFRICANAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA FORMAÇÃO MULTICULTURAL E ANTIRRACISTA

Maria Vitória Oliveira Reis<sup>10</sup>  
Francisco Bezerra dos Santos<sup>11</sup>

### Resumo

Este artigo propõe a inserção das narrativas africanas da coleção *Bichos da África 1* (Barbosa, 2005) na Educação Infantil e nos Anos Iniciais como estratégia pedagógica para uma formação multicultural e antirracista. A partir da leitura das fábulas "A mosca trapalhona" e "A tartaruga e o leopardo", associada a atividades lúdicas como a modelagem em argila, o trabalho visa incentivar o gosto pela leitura e valorizar a diversidade cultural. Fundamentando-se na Lei nº 10.639/2003, defende-se que tais práticas contribuem para o desenvolvimento integral da criança, promovendo o reconhecimento e o respeito às raízes africanas da cultura brasileira.

**Palavras-chave:** Narrativas africanas, Multiculturalidade, Antirracismo.

### Abstract

This article proposes the inclusion of African narratives from the collection *Bichos da África 1* (Barbosa, 2005) in Early Childhood Education and Early Years as a pedagogical strategy for multicultural and anti-racist education. Based on the reading of the fables "The Clumsy Fly" and "The Tortoise and the Leopard," associated with playful activities such as clay modeling, the work aims to encourage a love of reading and value cultural diversity. Based on Law No. 10,639/2003, it is argued that such practices contribute to the integral development of children, promoting recognition and respect for the African roots of Brazilian culture.

**Keywords:** African narratives, Multiculturalism, Anti-racism.

### Introdução

O objetivo deste artigo é propor uma estratégia de inserção das narrativas africanas, juntamente com atividades lúdicas para os alunos da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com o intuito de incentivar o gosto pela leitura e trazer a diversidade para a sala de aula, tornando o ensino/aprendizagem na Educação Básica uma experiência multicultural.

---

<sup>10</sup> Acadêmica de Licenciatura em Pedagogia do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio grande do Sul (IFRS), Campus Vacaria.

<sup>11</sup> Doutor Vacaria em Letras – Estudos Literários (UFPR), professor no Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio grande do Sul (IFRS), Campus Vacaria.

Para o momento de leitura e introdução da cultura africana em sala de aula, indicamos a série de livros *Bichos da África 1: lendas e fábulas* (2005), do autor Rogério Andrade Barbosa, a qual conta com 4 volumes que nos convidam a apreciar as histórias africanas, contadas pelo personagem Vovô Ussumane ao seu neto Malafi, e outras crianças moradoras da aldeia africana.

Esta coleção contém contos curtos, provindos diretamente da África, continente que o autor visitou e foi voluntário das Nações Unidas na Guiné-Bissau. São narrativas que trazem a experiência do ouvir, do sentir e das aventuras do povo africano com morais implícitas que podem contribuir para uma formação multicultural e interdisciplinar. As narrativas do livro escolhidas para esta proposta pedagógica que resultou neste artigo foram "A mosca trapalhona" e "A tartaruga e o leopardo".

As narrativas apresentam-se, em cenários de natureza e floresta, e contém diversos animais que podem se comunicar utilizando a língua dos humanos, típico de uma fábula. Na história "A mosca trapalhona", as personagens são o vovô Ussumane (que conta a narrativa), seu neto Malafi e seus amigos (que ouvem atentamente), a mosca e os demais animais da floresta, incluindo a cobra, o rato, o faisão, o macaco, o elefante, o pássaro ntiétié e o veado, além das mulheres que se banhavam no rio e o chefe da aldeia.

Na segunda narrativa, "A tartaruga e o leopardo", novamente o narrador personagem é o vovô Ussumane, que aparece contando a história para seu neto e os demais garotos da aldeia e, em seguida, a tartaruga e o leopardo roubam a cena.

### **A obra *Bichos da África 1: formas de propiciar a leitura visando uma educação multicultural***

Além de ouvir atentamente as histórias, e adquirir o gosto pela leitura, é fundamental que as crianças, desde a educação infantil, tenham contato com diferentes narrativas, de diversas formas e de variadas culturas, para que sua formação seja multicultural desde o princípio de sua educação escolar.

A obra *Bichos da África 1: lendas e fábulas* (2005), permite que a criança tenha contato com histórias interessantes, divertidas e cheias de sabedoria dos povos africanos. É por meio das narrativas com animais, que são passados os valores e virtudes de geração para geração, e, principalmente, na cultura africana, as contações de histórias se tornam essenciais para o enriquecimento do vocabulário e a afirmação da identidade social, pois, ainda, há sociedades africanas que não possuem uma escrita sistematizada, e a tradição é passada pelos velhos sábios, chamados de *griots*.

Em sala de aula, para a apresentação dos contos, se faz necessário um estudo sobre o autor, a coleção e a cultura africana, para que o(a) docente possa conduzir os alunos à leitura e a valorização do ato de ler e conhecer outros autores, outros gêneros literários e outras culturas.

Pensando na Educação Infantil, ao realizar a leitura, as ilustrações do livro devem ser mostradas mais demoradamente, incentivando a percepção dos detalhes, para que as crianças relacionem os desenhos com o texto lido pelo(a) professor(a) e possam estabelecer o sentido das histórias ouvidas. Já no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, dependendo do nível de escrita e leitura, os próprios alunos podem ler as narrativas, com o apoio e mediação do(a) docente.

### **Lei e Diretrizes para o ensino e a valorização da cultura africana: um olhar sobre a diversidade cultural e a implementação da legislação antirracista no Brasil**

Segundo a BNCC, os direitos de aprendizagem na educação infantil são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Além disso, para cumprir esses direitos, há campos de experiências, nos quais as crianças podem aprender e se desenvolver, são eles: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2018). Baseando-se nesse documento, o planejamento pedagógico do(a) professor(a) deve propiciar aos seus alunos todas estas ações, para contribuir com o desenvolvimento integral de toda e qualquer criança e garantir seu direito à educação.

Já no Ensino Fundamental, há as áreas do conhecimento, são elas: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, e cada uma possui competências específicas da área. Além disso, há cinco temas transversais para a Educação Básica: Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde e Orientação Sexual, os quais os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (Brasil,1998) sugerem. Porém, há outros temas muito importantes para a formação de um cidadão, que devem ser abordados de forma transversal nas escolas, e alguns exemplos são: a Diversidade Cultural, a Educação Antirracista e os Direitos Humanos.

Se tratando dos três exemplos citados, é possível trabalhá-los de forma indissociável, pois eles complementam-se. Dessa forma, destaca-se aqui a importância da Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual 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 Africana na educação básica (BRASIL, 2003).

A implementação da referida Lei, foi de grande valia para o reconhecimento da cultura e história do Brasil, tornando-se uma ferramenta indispensável para começar a construção de uma educação antirracista, que considera as raízes de seu povo e respeita a diversidade, trazendo para o contexto escolar, o respeito, a tradição, o reconhecimento e a valorização da história e cultura afro-brasileira.

### **Maneiras de auxiliar o desenvolvimento da criatividade e imaginação da criança para a valorização da cultura africana e para a importância da leitura em sala de aula**

Após a contação/leitura das narrativas presentes no livro *“Bichos da África 1: lendas e fábulas”* (2005) de Rogério Andrade Barbosa pode ser benéfico para os alunos a realização de uma atividade complementar ao momento de leitura. Um exemplo para se trabalhar em sala de aula, posteriormente, é a elaboração dos animais contidos nas narrativas, utilizando a argila como material didático.

Sobre este material, segundo a artista-educadora Beatriz Nogueira (2018, s/p): “O barro passa por um tratamento para se tornar argila e está presente na nossa história desde as culturas ancestrais, tanto na produção de objetos utilitários quanto nas manifestações artísticas”, e, além disso, é fundamental que as crianças conheçam diferentes texturas, cores e cheiros, para o bem de seu completo desenvolvimento motor e cognitivo.

Aproximar esta atividade de modelagem dos bichos, com a literatura, faz com que os alunos associem e memorizem melhor a narrativa ouvida/lida, além de contribuir com sua coordenação motora, criatividade e imaginação.

A proposta para os alunos da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é aproveitar o momento de leitura das narrativas africanas e realização dos animais moldados com argila, para recontar a história, juntamente com as crianças, contribuindo com sua memorização e lembrando a diversidade cultural, valorizando assim, a cultura africana, e colaborando para uma formação permeada de experiências significativas e construtivas.

Ademais, “os contos infantis possibilitam o despertar de diferentes emoções e a ampliação de visões de mundo do leitor infantil” (Paiva; Oliveira, 2010, p. 26). Por este motivo, torna-se tão necessário contribuir para a formação integral da criança, em sala de aula, por meio da literatura infantil e dos demais recursos que envolvam seu pensamento crítico, sua criatividade e imaginação.

Tratando-se da introdução à leitura, na Educação Infantil ou mesmo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental “para que haja êxito no processo de formação de leitor, o educador deve ter clareza de sua metodologia com a literatura infantil em sala de aula, despertar questionamentos e promover a construção de novos significados” (Paiva; Oliveira, 2010, p. 30), pois, as crianças devem ser incentivadas a lerem e terem sua curiosidade atizada, para que se tornem leitoras por prazer, ao invés de ser somente algo obrigatório na escola.

Para isso, é importante introduzir momentos de leitura que sejam divertidos e que as próprias crianças percebam que o objetivo de ler é conhecer mais sobre o mundo literário, e se encantar com as histórias contadas. Ao adquirirem o gosto pela leitura, é tarefa do(a) educador(a), trazer livros de gêneros variados para conhecimento de seus alunos, afinal, “é preciso que o livro infantil seja agradável aos olhos e possua um texto encantador, estimulando o imaginário infantil” (Paiva; Oliveira, 2010, p. 22).

Desse modo, além de utilizar os livros considerados clássicos em sala de aula, é essencial levar também histórias de outras culturas, para promover a leitura e a imersão em outros contextos sociais e culturais, como forma de ensinar que existem diversas visões de mundo, diversos lugares com etnias, costumes e religiões diferentes.

## **Conclusão**

A partir da leitura do primeiro livro da série *Bichos da África 1: lendas e fábulas* (2005), do autor Rogério Andrade Barbosa, é possível ter um “ponto de partida” para trabalhar questões sobre a diversidade cultural, por meio da leitura literária em sala de aula, introduzindo as narrativas africanas para contribuir com a valorização de outra cultura, além das atividades realizadas para sua complementação e a formação integral do leitor infantil.

Em relação a importância de momentos de leitura, debate e reflexão em sala de aula, o(a) educador(a) deve estar preparado(a) para envolver os alunos e instigá-los no desenvolvimento do gosto pela leitura, utilizando a literatura como ferramenta para introduzir temas importantes e transversais, por exemplo: a diversidade cultural, a educação antirracista e os direitos humanos.

É sabido que as práticas pedagógicas deve-se basear nos documentos oficiais regentes de nosso país, e após a promulgação da Lei nº 10.639, a qual inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática afro-Brasileira e africana, é preciso garantir que o acesso à ela seja de forma planejada e que haja atividades pedagógicas que contemplem o seu papel de educar e ensinar esta história e cultura com responsabilidade e dedicação, e não somente para cumprir o que está na Lei, sem intencionalidade pedagógica do(a) docente.

Ainda, tratando-se da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é necessário que haja uma preocupação em relação à formação do leitor infantil, e para isso, deve-se apresentar a literatura na escola desde sempre, pois, desse modo, o aluno aprenderá que o mundo é letrado, e é importante que se habitue e goste de estar em meio aos livros, conhecer contos e narrativas diversas, para que sua educação seja interessante para ele, contribuindo para seu gosto pela leitura.

É tarefa do(a) educador(a) propiciar aos seus alunos, o ensino e a aprendizagem de maneira lúdica, principalmente para instruí-los de seus direitos e deveres, refletindo sobre questões sociais, e orientando-os de como funciona a sociedade, onde somos todos diferentes, mas devemos ser tratados igualmente, independente de gênero, etnia, religião, costumes, entre outros, colaborando com o desenvolvimento da consciência da diversidade e multicultural.

#### **Referências**

BARBOSA, Rogério Andrade. Bichos da África 1: lendas e fábulas. Ilustrações de Ciça Fittipaldi, - 9º ed. – São Paulo: Editora Melhoramentos, 2005.

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

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.

BRASIL. Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm#:~:text=Nos%20estabelecimentos%20de%20ensino%20fundamental,Hist%C3%B3ria%20e%20Cultura%20Afro%20Brasileira](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm#:~:text=Nos%20estabelecimentos%20de%20ensino%20fundamental,Hist%C3%B3ria%20e%20Cultura%20Afro%20Brasileira).

ROSSET, Joyce M.; WEBSTER, Maria Helena; RIZZI, Angela. Barro e argila: lugar de honra nas culturas da infância. Site: Tempo de Creche. Disponível em: <https://tempodecreche.com.br/repertorio-cultural/barro-e-argila-lugar-de-honra-nas-culturas-da-infancia/>. Acesso em: 19 fev. 2025.

PAIVA, Sílvia Cristina Fernandes; OLIVEIRA, Ana Arlinda. A literatura infantil no processo de formação do leitor. Cadernos da Pedagogia. São Carlos, Ano 4 v. 4 n. 7, p. 22-36, jan.-jun. 2010.

## BRINCANDO DE ERER<sup>12</sup> CONFLUÊNCIA ENTRE O LÚDICO, A LEI 11.645/2008 E A BNCC: CONTRIBUIÇÕES PARA OS ANOS INICIAIS

Maria Eduarda Aragão Duarte Ferreira<sup>13</sup>

Francisco Bezerra dos Santos<sup>14</sup>

Edilene dos Santos Copetti<sup>15</sup>

Jorge Luiz dos Santos de Souza<sup>16</sup>

### Resumo

O presente trabalho investiga o potencial do lúdico e das práticas de brincar como instrumentos para a valorização da cultura afro-brasileira nos anos iniciais da educação básica. Para tanto, recorre-se à Lei Federal nº 11.645/2008 e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com o objetivo de analisar como a temática étnico-racial está contemplada no arcabouço normativo nacional. Por meio de uma pesquisa bibliográfica, examina-se a produção teórica contemporânea acerca da implementação de tais diretrizes e da consequente valorização da herança cultural africana. Constata-se que tanto o dispositivo legal quanto o documento curricular estabelecem orientações para o trabalho com questões étnico-raciais no ambiente escolar. Ademais, verifica-se que as manifestações lúdicas de matriz africana guardam estreitas relações com as brincadeiras populares brasileiras, constituindo-se, assim, como eficazes instrumentos para a valorização cultural, para a decolonização do currículo e para a promoção de uma educação antirracista desde a infância.

**Palavras-chave:** Lúdico. Educação infantil. Educação étnico racial. Cultura africana.

### Abstract

This study investigates the potential of play and playful practices as tools for promoting Afro-Brazilian culture in the early years of basic education. To this end, it draws upon Federal Law No. 11,645/2008 and the National Common Core Curriculum (BNCC) to analyze how ethnic-racial issues are addressed within the national regulatory framework. Through a literature review, this study examines contemporary theoretical work on the implementation of these guidelines and the resulting promotion of African cultural heritage. It is found that both the legal provision and the curriculum document establish guidelines for addressing ethnic-racial issues in the school environment. Furthermore, it is found that African-based playful expressions are closely related to popular Brazilian games, thus constituting effective tools for cultural appreciation, for the decolonization of the curriculum, and for the promotion of anti-racist education from childhood.

**Keywords:** Play. Early childhood education. Ethnic-racial education. African culture.

---

<sup>12</sup> ERER – Educação para as Relações Étnico-Raciais

<sup>13</sup> Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul da IFRS – *Campus* Vacaria.

<sup>14</sup> Doutor em Letras-Estudos Literários, professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul da IFRS – *Campus* Vacaria.

<sup>15</sup> Mestre em História, professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul da IFRS – *Campus* Vacaria.

<sup>16</sup> Servidor membro do NEPGS do IFRS *Campus* Vacaria. Doutorando em Educação - PPGEDU UFRGS, Membro do GERGE - Grupo de estudos em educação e relação de gênero da UFRGS.

## Introdução

O presente trabalho tem o objetivo de discutir a contribuição do lúdico, tendo como instrumento brincadeiras da cultura africana na educação infantil, mais precisamente nos anos iniciais, a partir de um olhar da Lei Federal nº 11.645/2008 e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a fim de discutirmos a valorização da cultura afro-brasileira no contexto escolar e na formação da sociedade brasileira.

No ambiente escolar, evidencia-se a importância da inserção de conteúdos que abordem as diversas culturas formadoras da nossa sociedade, com especial atenção àquelas advindas dos povos mais marginalizados e historicamente excluídos. Pensando nisso, no Brasil, existe a Lei Federal nº 11.645/2008, a qual exige que sejam trabalhados conteúdos da história e cultura afro-brasileira, indígena e com sua última atualização, quilombola, em todas as escolas públicas e privadas do ensino fundamental ao médio.

Apesar de tal exigência observa-se empiricamente que ainda há resistências na efetivação de tal lei, muitos discursos são reproduzidos no sentido de os profissionais em educação não serem capacitados para tal, neste sentido, iremos demonstrar que simples brincadeiras, com a ludicidade, podemos atingir as exigências legais e encontrar apoio na já estabelecida BNCC.

Para atingirmos nossos objetivos, nos instrumentalizamos com a pesquisa bibliográfica e documental, que segundo Gil (2002), utiliza-se como instrumentos de coleta de dados, artigos, livros e demais documentos. Na pesquisa bibliográfica utilizamos termos como o Lúdico, como “uma abordagem pedagógica que visa à integração e à construção do aprendizado por meio da prática, possibilitando ao aluno compreender a função da atividade e aprender com ela (Paiva, 2020, p. 1) e, para fins deste trabalho, como sinônimo de brincar. Também utilizamos termos como brincadeiras e cultura africana e, também, a escolha do livro por critérios de conveniência, sendo o mais fácil de encontrarmos, *Kakopi, Kakopi: brincando e jogando com as crianças de vinte países africanos* (2019), escrito por Rogério Andrade Barbosa.

Do referido livro selecionamos três brincadeiras mais semelhantes às que conhecemos e são utilizadas na educação infantil. A pesquisa documental baseou-se na BNCC (Brasil, 2018) e na Lei Federal nº 11.645/2008 (Brasil, 2008). Na próxima seção iniciaremos nossa discussão sobre a referida lei e seus reflexos na escola.

### **O que nos diz a Lei nº 11.645/2008?**

Com a promulgação da Lei Federal nº 11.645/2008 abriu-se inúmeras possibilidades para fortalecer a temática da educação étnico-racial nas escolas públicas e privadas brasileiras. A lei em destaque torna obrigatório o estudo de conteúdos que tratem da história e cultura afro-brasileira, indígena e quilombola, de modo transversal em todas as disciplinas durante todas as etapas da educação básica (Brasil, 2008).

Os conteúdos referentes à cultura afro-brasileira, objeto de nosso interesse neste trabalho, deverão ser abordados em todo currículo escolar, com especial atenção às áreas de educação artística, literatura e história brasileira (Brasil, 2008). Na visão de Souza (2013), a lei busca também devolver a “humanidade” tirada da cultura africana e indígena, ao colocar em pauta os feitos, conquistas e resistências, ao sensibilizar o olhar sobre o povo que não teve a oportunidade de contar suas narrativas.

Assim, exigir o ensino da cultura e da história afro-brasileira e indígena, não serve somente para complementar o currículo escolar, mas também incentiva o empoderamento daqueles que descendem desses povos ao permitir que tenham acesso a uma história que saia da visão eurocêntrica e colonialista, o que desafia o estereótipo imaginado para estas narrativas. Tal perspectiva abre espaço para que percebam como sua existência também é uma forma de resistência. Por esse caminho, Freitas; Barros e Silva (2023, p. 5) argumentam que:

Quando se trata da História da educação brasileira, denota-se uma invisibilidade relativa aos seguimentos étnico-racial e, muitas vezes, quando é colocada a história do negro, seus métodos e conteúdo são abordados de maneira pejorativa, causando uma negação da autoidentidade e do pertencimento do ser negro [...].

O Brasil é o resultado da mistura de etnias, todavia o povo africano lamentavelmente vítima da escravização, sofre ainda a desigualdade, falta de oportunidades e o não reconhecimento de sua cultura em nossa sociedade. A função da educação em conjunto com a Lei, é ser uma ferramenta para que os indivíduos entendam a importância desses povos, africanos, quilombolas e indígenas, na formação da cultura brasileira, passando a terem mais conhecimento sobre as questões étnico-raciais e a importância/valorização de todas as culturas percebendo como não existe uma “hierarquia cultural”. Todas as culturas têm sua contribuição na formação de nosso país, pensamento esse compartilhado também por Gomes (2012):

Tal processo resultou na hegemonia de um conhecimento em detrimento de outro e a instauração de um imaginário que vê de forma hierarquizada e inferior as culturas, povos e grupos étnico-raciais que estão fora do paradigma considerado civilizado e culto, a saber, o eixo do Ocidente, ou o "Norte" colonial.

Freitas, Barros e Silva (2023) falam também como diversos países colonizados também viveram a escravização e, por isso, ensinar e incluir as histórias das culturas subalternizadas, no nosso caso, a cultura negra, permite o reconhecimento e análise mais crítica não só do período da escravização, mas de como esse período tão doloroso retirou a humanidade dos povos colonizados e os “demonizou”, a ponto de, ao povo negro, ser negado a sua própria cultura e raízes.

É primordial olhar para essa narrativa de maneira crítica na busca por uma educação que devolva a humanidade e reconheça sua contribuição na cultura, educação, saúde, culinária, arte que o povo negro teve e tem na construção da nossa nação, e cremos que isto deve ser trabalhado desde a educação infantil.

Apesar dos avanços políticos, como a implementação da Lei nº 11.645/2008 e outras políticas públicas pensadas na inclusão de povos historicamente excluídos, o racismo está no cotidiano da nossa sociedade, beneficiando aqueles que detém poder econômico e social. Por isso, segundo Gomes (2021), a eficácia da aplicação destas políticas públicas se faz tão necessária. Por essa mesma perspectiva, a estudiosa Barbara Carine Pinheiro (2023, p. 58) afirma:

A lei é um mecanismo importante, principalmente na diminuição do desgaste energético por parte da militância. Você, professor antirracista, não deve abordar em sala de aula a cultura africana, afro-brasileira e indígena pela obrigatoriedade legal, mas sim pela consciência de reparação histórica. Entretanto, a lei é importante, pois, aonde a consciência não chega, a obrigatoriedade legal age.

Ainda com a existência de uma Lei que exija a abordagem dos conteúdos já mencionados, existem muitos obstáculos que impedem a sua real aplicação em sala de aula. Um desses desafios é por causa da estrutura racista que nossa sociedade se baseia. Ao observarmos a falta de materiais, fiscalização, formação docente percebemos que a escola também reproduz essa lógica racista, o ensino ainda hoje é extremamente eurocêntrico baseado em um etnocentrismo trazido desde a colonização no Brasil que insiste em negar a participação afro na história. Assim concordamos com Gomes (2021, p. 444) quando nos diz que:

Na educação, a naturalização do racismo e das desigualdades raciais contribuem para negar ou omitir o fato de que esses fenômenos perversos foram construídos nos processos sociais, históricos e políticos de dominação colonial, cuja colonialidade perdura até hoje. Esse jogo complexo, que se dá imerso em complexas relações de poder, não contribui em nada na construção de uma pedagogia da diversidade e acaba reforçando os seculares preconceitos contra as pessoas negras. Não faz a educação avançar em uma perspectiva emancipatória, antirracista e descolonizadora.

Os apagamentos históricos, consequência do racismo estrutural, que para Almeida (2020) é o elemento que integra a organização econômica e política da sociedade, fornece sentido para a produção e reprodução para todas as formas de desigualdades que moldam a vida social contemporânea e sua perpetuação baseadas em critérios de raça e etnia. Isto só será superado a partir do reconhecimento de que a educação é ferramenta fundamental que precisa ser descolonizada (Gomes, 2021). A escola e todos que movimentam o sistema educacional, precisam se apropriar das pautas raciais para que esta esteja presente em toda estrutura curricular, de forma a se desviar do lugar de estereotipagem, a escola deve ser um forte agente na luta contra desigualdades estruturais (Pinheiro, 2023).

A partir do reconhecimento das estruturas racistas, a história por trás de tais atitudes e de que a Lei nº 11.645/2008 seja de fato praticada em sala de aula, analisaremos em seguida formas de colocá-la em prática por meio das brincadeiras, haja vista que estamos tratando do público da educação infantil e entendendo o lúdico como instrumento de educação e transformação social.

### **As brincadeiras africanas nos anos iniciais: proposições para implementação da Lei nº 11.645/2008 em sala de aula e sua ligação com a BNCC**

O reconhecimento da Lei nº 11.645/2008 e do papel da educação na construção de um ensino comprometido com as relações étnico-raciais são passos fundamentais para elaboração de estratégias que permitam a efetivação da lei no cotidiano das salas de aula, considerando também a aprendizagem ativa e significativa dos alunos.

A busca por formas de trabalhar a referida lei, deve ser acompanhada da consciência racial do próprio docente e pela sua capacidade de trabalhar a temática sem a reprodução de estereótipos historicamente presentes no processo de aprendizagem, como enfatiza Bárbara Carine Pinheiro (2023):

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 dos espaços de poder escolares; na construção curricular, pautando os conhecimentos ancestrais africanos e indígenas fora de um lugar de estereotipagem e de rebaixamento; [...] objetivando ressignificar a noção de humanidade e inteligência ainda hoje.

Uma das formas possíveis de abordar a cultura e história africana em sala de aula de maneira assertiva é por meio do lúdico, utilizando brincadeiras de origem africanas, que trazem benefícios significativos para o desenvolvimento cognitivo, psicomotor e social das crianças. Diversas literaturas tendem a concordar que é no lúdico que a aprendizagem se torna significativa, assim como Rocha (2017, p. 17) aponta:

Na Educação Infantil o brincar é um potente veículo de aprendizagem experiencial, visto que permite, através do lúdico, vivenciar a aprendizagem como processo social. A proposta do lúdico é promover uma alfabetização significativa na prática educacional, é incorporar o conhecimento através das características do conhecimento do mundo. O lúdico promove o rendimento escolar além do conhecimento, oralidade, pensamento e sentido.

Além de seu valor cultural, as brincadeiras africanas estão relacionadas aos “Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil”, definidos pela BNCC, que visam a formação humana e a construção de uma sociedade democrática. Essa relação acontece entre as competências de conviver em sociedade, brincar cotidianamente, explorar movimentos e todos os sentidos, conhecer-se como pessoa parte de um meio social, entre outras aprendizagens que dialogam com o brincar pedagógico. Sendo o papel do educador, também segundo a BNCC, Brasil (2018, p.38-39) “[...] refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças”.

Visto que as brincadeiras e o lúdico contribuem para o desenvolvimento infantil, basta a seleção de quais brincadeiras serão apresentadas, sua história e relação com as brincadeiras afro-brasileiras. Com base no livro *Kakopi, Kakopi: Brincando e jogando com as crianças de vinte países africanos* (2019), de Rogério Andrade Barbosa que apresenta brincadeiras diversas de diferentes países e regiões da África, seguem algumas possibilidades de brincadeiras para a sala de aula, a forma como funciona, com qual competência da BNCC dialoga e suas contribuições apresentados na tabela a seguir:

**Tabela 1:** Exposição de brincadeiras africanas.

Brincadeiras Africanas	Como funciona	Competência e habilidade BNCC	Contribuições para sala de aula
<i>Banyoka</i>	São formadas equipes, e cada integrante deve formar uma fila segurando no ombro/cintura da pessoa a sua frente, semelhante a uma serpente. Devem se mover agachados sem que se soltem, a equipe que chegar ao ponto final com todos ainda conectados, vence a brincadeira.	<p>Experimental, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho dos colegas.</p> <p>Experimental e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico cultural.</p>	<p>Estimula a coordenação motora, trabalho em equipe, equilíbrio e cooperação dentro da equipe.</p> <p>Valorização da cultura africana.</p>
<i>Nyama</i>	Forma-se um círculo em pé, sem dar as mãos, com um indivíduo no centro, que deve gritar o nome de animais com carne e todos devem responder “Nyama, Nyama” e pular. Caso seja dito um animal sem carne, todos devem ficar em silêncio. Vence o último que restar na roda.	<p>Experimental e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico cultural.</p> <p>Experimental, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho dos colegas.</p> <p>Explicar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita), as brincadeiras e os jogos populares do contexto comunitário e regional, reconhecendo e valorizando a importância dessas manifestações para a constituição da identidade cultural.</p> <p>Descrever, por meio de múltiplas linguagens</p>	<p>Desenvolvimento da atenção, reflexo, raciocínio e convivência social.</p> <p>Valorização da cultura africana.</p>

		(corporal, oral, escrita e audiovisual), as brincadeiras e os jogos populares do Brasil e do mundo, explicando suas características e a importância desse patrimônio histórico cultural na preservação de diferentes culturas.	
<i>Osani</i>	Sentados em roda, todos devem ficar com as pernas esticadas. Cada um deve, na sua vez, nomear algo redondo. Caso não saiba ou repita o nome, é eliminado.	<p>Experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho dos colegas.</p> <p>Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico cultural.</p>	<p>Trabalhar a imaginação, raciocínio, linguagem e cooperação.</p> <p>Valorização da cultura africana</p>

Fonte: Adaptado pelos autores.

Nota-se que algumas brincadeiras africanas compartilham características semelhantes às brincadeiras já populares na cultura e na formação do povo criado no Brasil, por exemplo, Terra-mar, Matakunza, Mbube Mbube se assemelham com Morto-vivo, Cinco Marias e Gato mia. Essas semelhanças mostram a influência africana na formação do Brasil, suas adaptações ao contexto brasileiro e como ainda é algo muito presente no nosso cotidiano e no das crianças brasileiras.

Também podemos verificar que elas se encaixam na BNCC em suas competências e habilidades, valorizando a cultura africana, além de questões relacionadas à psicomotricidade, estando em íntima relação com a Lei nº 11.645/2008. As três brincadeiras servem tanto para educação infantil, quanto séries iniciais e deveriam fazer parte da formação de conhecimentos dos profissionais que trabalham com tal etapa educacional.

Assim podemos utilizá-las nas atividades da educação infantil e, ainda, estaremos trabalhando conforme a BNCC e a Lei 11.645/2008, todavia não basta apenas brincar por brincar, tem de ser trabalhado de modo que também preze pela valorização da cultura popular e afro-brasileira, explicando a origem de tais brincadeiras. Apresentar as brincadeiras africanas infantis, sua história e relação com o contexto brasileiro, além de priorizar o conhecimento das crianças sobre as relações étnico-raciais, é primordial para o reconhecimento da riqueza cultural trazida pelo povo africano durante os anos de formação do Brasil e seus reflexos hoje em dia.

## Conclusão

A partir do exposto, reconhecemos a importância da Lei nº 11.645/2008, para a inclusão de narrativas africanas e afro-brasileiras no meio escolar e da quebra de estereótipos historicamente impostos sobre tais narrativas. Ainda temos a BNCC que também preza pela valorização da cultura africana desde os anos iniciais, por meio de jogos, brincadeiras e do lúdico, contribuindo para a valorização e inclusão da cultura e narrativa africana em nosso país.

A desconstrução de um currículo escolar de base eurocêntrica, em direção a uma formação crítica e antirracista de crianças e jovens, é reflexo direto de uma atuação docente comprometida e de uma gestão educacional intencional. Esse processo, além de respeitar a legislação brasileira vigente, em especial as Leis 10.639/03 e 11.645/08, visa incorporar ao ambiente escolar a riqueza das culturas historicamente silenciadas e excluídas do currículo oficial, promovendo, assim, uma educação verdadeiramente plural e transformadora. As brincadeiras, o lúdico, são instrumentos que perpassam a vida do ser humano em todas as faixas etárias, todavia, ganham uma dimensão maior ao se tratar da educação infantil, período de formação e de início das interações sociais das crianças. Aqui o lúdico, a brincadeira se torna instrumento de valorização da cultura afro e, conseqüentemente, de quebra de estereótipos e paradigmas sustentadores do racismo em nossa sociedade.

Contudo, ainda existem desafios significativos a serem superados para que possamos formar indivíduos capazes de olhar para a história do Brasil de maneira mais crítica e sensível. O primeiro passo para superar esses obstáculos é reconhecer a necessidade premente de mudanças no ensino e no currículo escolar e, a partir desse reconhecimento, buscar efetivamente pôr em prática os conhecimentos oriundos das mais diversas raças e etnias.

## Referências

- ALMEIDA, Sílvia Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.
- BARBOSA, Rogério Andrade. **Kakopi, kakopi!**: brincando e jogando com as crianças de vinte países africanos. Ilustrações de Marília Pirillo. 1. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2019.
- BRASIL. **Lei nº 11.645/2008, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394/96 para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em: 10 nov. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. p.38-39.
- FREITAS, Joene Mendonça de *et. al.* **Importância da implementação da Lei 11.645/08 na educação básica** (Importance of the implementation of law 11645/08 in basic education). [S.l.], UniAteneu, Fortaleza, [2023]. Disponível em: <https://uniateneu.edu.br/wp-content/uploads/2023/12/IMPORTANCIA-DA-IMPLEMENTACAO-DA-LEI-1164508-NA-EDUCACAO.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2025.
- GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GOMES, Nilma Lino. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. **Revista de Filosofia Aurora**, [s. l.], v. 33, n. 59, 2021. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/aurora/article/view/27991>. Acesso em: 27 out. 2025.
- GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.
- KAKOPI: Conheça brincadeiras de países africanos. Lunetas, [S. l.], 29 set. 2020. Disponível em: <https://lunetas.com.br/kakopi-brincadeiras-de-paises-africanos/>. Acesso em: 19 nov. 2025.

PAIVA, Marília Luana Pinheiro de. A importância do lúdico no ensino-aprendizagem. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 25, nº 33, 3 de setembro de 2025. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/25/33/a-importancia-do-ludico-no-ensino-aprendizagem>. Acesso em: 03 nov. 2025.

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

ROCHA, P. S. V. S. A importância do lúdico na educação infantil: uma análise a partir da concepção de professores. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação, João Pessoa, 2017.

SOUZA, Eliana Batista. **Possibilidades de implementação da Lei 11645/08 no Ensino de Artes Visuais**: analisando relatos de experiências do Prêmio Educar para a Igualdade Racial - Especialização em Ensino de Artes Visuais, Universidade Federal de Minas Gerais, Conselheiro Lafaiete, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/items/77a6ba9c-e642-499e-85f0-9e409d008e49>. Acesso em: 14 nov. de 2025.

## EDUCAÇÃO DECOLONIAL: VALORIZAÇÃO DOS SABERES ANCESTRAIS E PRÁTICAS CORPORAIS

Laura da Costa Padilha<sup>17</sup>  
Francisco Bezerra dos Santos<sup>18</sup>  
Edilene dos Santos Copetti<sup>19</sup>  
Jorge Luiz dos Santos de Souza<sup>20</sup>

### Resumo

O presente artigo busca mostrar a importância da implementação da Lei 11.645/2008 que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena na educação básica e dos saberes ancestrais, aqui materializados em práticas corporais. A normativa busca romper com a educação eurocêntrica, que ainda persiste nas escolas. A valorização dos saberes ancestrais contribui para reconhecer as identidades pertencentes ao país, combater o racismo e valorizar a diversidade cultural do Brasil. Diante disso, apresenta-se a importância da implementação da Lei nº 11.645/2008 para uma educação mais justa e inclusiva. Sabemos que ainda há resistência institucional e social, o que limita a efetivação da Lei. Por fim, destaca-se que professores e escolas têm papel fundamental na transformação educativa e no respeito às identidades culturais brasileiras.

**Palavras-chave:** Educação Anticolonial; Saberes Ancestrais; Lei 11.645/08; Práticas Corporais.

### Abstract

This article seeks to highlight the importance of implementing Law 11.645/2008, which made the teaching of Afro-Brazilian and indigenous history and culture mandatory in basic education, as well as ancestral knowledge, embodied here in physical practices. The legislation seeks to break with Eurocentric education, which still persists in schools. The appreciation of ancestral knowledge contributes to recognizing the identities belonging to the country, combating racism, and valuing Brazil's cultural diversity. In view of this, the importance of implementing Law No. 11,645/2008 for a more just and inclusive education is presented. We know that there is still institutional and social resistance, which limits the effectiveness of the Law. Finally, it should be noted that teachers and schools play a fundamental role in educational transformation and respect for Brazilian cultural identities.

**Keywords:** Anti-colonial Education; Ancestral Knowledge; Law 11.645/08; Physical Practices.

---

<sup>17</sup>Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul da IFRS – *Campus* Vacaria. E-mail: darielasilva2006@gmail.com

<sup>18</sup> Doutor em Letras-Estudos Literários, professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul da IFRS – *Campus* Vacaria. E-mail: francisco.santos@vacaria.ifrs.edu.br

<sup>19</sup> Mestre em História, professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul da IFRS – *Campus* Vacaria. E-mail: edilene.copetti@vacaria.ifrs.edu.br

<sup>20</sup>Servidor membro do NEPGS do IFRS *Campus* Vacaria. Doutorando em Educação - PPGEDU UFRGS, Membro do GERGE - Grupo de estudos em educação e relação de gênero da UFRGS, jorge.souza@vacaria.ifrs.edu.br.

## Introdução

A Constituição Federal de 1988 foi ímpar ao garantir o direito à educação para todos, tendo o Estado e a família como agentes garantidores, todavia observou-se que com a entrada daqueles que não tinham o acesso à escola, ao entrarem, depararam-se com uma educação que muitas vezes não lhes fazia sentido e nem se sentiam pertencentes aos bancos escolares por não verem a sua cultura como parte daquele ambiente, tornando assim uma educação que incluía, mas também excluía.

Quase vinte anos após a promulgação da Constituição Federal que os legisladores e especialistas em educação e, muito pelo esforço dos movimentos sociais, foi criada a Lei nº 11.645 que começou a vigorar em 10 de março de 2008 para dar visibilidade ao conhecimento e a cultura apagada desde o início da nossa história como país, o conhecimento dos povos originários e da contribuição dos povos africanos na nossa identidade brasileira.

Sobre a referida Lei, ela obriga o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena na educação básica. Sendo assim é imprescindível que esse estudo seja abordado dentro do âmbito escolar, por meio de um diálogo com a literatura sobre educação decolonial, saberes ancestrais e educação infantil.

Como metodologia, trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, que utiliza como fonte de coleta de dados a Lei Federal nº 11.645/2008 e publicações científicas sobre as temáticas nas principais bases de dados.

Nosso intuito é discutir como a referida lei influencia na construção de uma educação que valorize a ancestralidade e dê uma personalidade amefricana aos currículos escolares. Conforme Lélia Gonzalez (2020), o termo amefricano é mais que dar visibilidade aos povos já presentes no continente, que a maioria foi dizimada na colonização e os que ainda estão aqui têm seus saberes apagados, invisibilizados pela educação baseada na cultura europeia, assim como acontece com os saberes e culturas dos povos africanos que vieram forçados para nosso continente. Amefricano, portanto, é uma categoria política que visa descolonizar o conhecimento até então dado.

Como vimos, a educação, ao longo do tempo, veio sendo construída sob bases eurocêntricas, bases estas que excluem e apagam conhecimentos de povos fora da matriz europeia, embora nosso país seja diverso em questões étnicas e raciais, com destaque aos povos africanos. A fim de combater tais bases coloniais na escola, surge a educação decolonial, que segundo Santos (2024, p. 3) é “fundamentado na recusa do conhecimento eurocêntrico, das práticas patriarcais e dos objetivos do capitalismo contemporâneo” ou, é um convite para se pensar uma outra educação, dando vez e voz aos conhecimentos dos povos originários e que foram escravizados, conforme nos sugere Walsh, Oliveira e Candau (2018).

Além da Educação decolonial, também iremos debater sobre a valorização dos saberes ancestrais e como as práticas corporais de matriz africana e indígena podem contribuir com uma nova educação que valorize os saberes dos povos historicamente excluídos dos livros e bancos escolares.

Creemos que reconhecer esses saberes amplia a percepção única imposta de uma sociedade eurocêntrica, deixando assim a educação mais diversa, plural e multicultural, para isto, aprofundar o ensino com base nos saberes ancestrais, americanos, promove o fortalecimento de identidades culturais, combate preconceitos e corrige os apagamentos de tais culturas.

### **Desafios para a desconstrução da educação decolonial**

Empiricamente, é possível observar que no âmbito escolar ainda existem desafios para a desconstrução da educação colonial e construção de uma educação mais parecida com a matriz plural que faz a sociedade brasileira. Observamos que, por mais que haja uma Lei que determine a obrigatoriedade de estudos acerca da história e da cultura da população afro-brasileira, quilombola e indígena, não conseguimos verificar uma mudança no paradigma eurocentrado da sociedade e, muito menos, a redução do preconceito e valorização destes povos historicamente invisibilizados. Corroborando nossa percepção, Santos *et al.* (2024), mostra que o eurocentrismo ainda permanece no currículo, na metodologia e nas estruturas de poder dentro das instituições educacionais. Concordamos com o autor quando alerta que uma única forma de conhecimento silencia outras formas de aprendizado, sobretudo as que surgem de tradições indígenas, afrodescendentes e outras culturas marginalizadas.

A permanência do estudo eurocêntrico na escola acontece porque desde a colonização o conhecimento trazido pelo colonizador é colocado acima dos outros, a ponto de ser o único conhecimento dito válido. A escola nascida pelo e para os colonizadores coloca a “verdade” deles como padrão único a ser ensinado enquanto as diversas outras já existentes ou foram destruídas ou foram conscientemente apagadas. Tal ato traz consequências como o fortalecimento de preconceitos e uma visão distorcida da formação/identidade nacional, fazendo com que a nossa educação seja baseada em uma hierarquia, onde a Europa está no topo. Como cita Silva *et. al.* (2023, p. 2):

Pesquisas na área da educação sobre as relações étnico-raciais e de gênero, no Brasil, têm apontado que parte dessa área tem se baseado apenas nas experiências eurocêntricas, as quais contribuem para a construção de uma percepção negativa e preconceituosa sobre grupos sociais afro-brasileiros e indígenas.

Vemos no trecho acima que os estudiosos citam não só questões étnico-raciais, mas também voltadas ao gênero, tema afetado pela visão eurocêntrica, e tudo isso causa uma percepção negativa. Mais uma vez vemos que a educação tem um papel primordial para transformar esta realidade.

A fim de acelerar tal transformação, foram criadas as Leis 10.639/2003 e a 11.645/2008, com o intuito de começar a abordar as outras histórias que fazem parte do nosso país e, com isso, tentar diminuir a exclusão que ainda vemos em nosso país. Tais leis devem estar presente em todo currículo escolar, não sendo obrigação de determinada área de conhecimento, todavia percebemos que muitas vezes as leis são tratadas apenas como conteúdo extracurricular ou como promotora de eventos em determinadas datas, como o “Dia dos Povos Indígenas” e o “Dia da Consciência Negra”.

Essa limitação de entendimento e mesmo ato consciente, prejudica os objetivos das Leis, que é contribuir para um ambiente onde os alunos consigam compreender a diversidade, cultura e valorização da contribuição afro e indígena em nosso país.

Quando lançamos nosso olhar para a BNCC podemos verificar que esta normativa também se preocupa com as questões étnico-raciais ao reforçar a importância da Lei 11.645/2008 e ao mostrar o papel da gestão dos sistemas de ensino para aplicação de tal, como vemos no trecho abaixo:

Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora [...]. Educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Brasil, 2018, p. 21).

Na citação acima, podemos perceber que a BNCC também está preocupada com questões contemporâneas que podem influenciar as relações étnico-raciais, deste modo não há como não lembrarmos que o nosso sistema educacional está inserido no contexto de uma sociedade capitalista e que a educação decolonial confronta diretamente esse modelo socioeconômico e aqui, mais uma vez podemos recorrer a Lélia Gonzalez (2020) pois ao apresentar a amefricanidade como uma categoria, ela mostra que os preconceitos advindos do colonialismo influem sobre gênero, raça e classe, este último fruto do sistema capitalista que uma educação decolonial amefricana busca modificar.

Indo para questões práticas, a Lei 11.645/2008, propõe uma metodologia coletiva e que valorize as experiências locais, e também a educação decolonial, mostrando a importância de romper a lógica mercantilista e hierarquizante. Gomes (2012) alerta sobre a dificuldade que é na prática descolonizar os currículos e do próprio empobrecimento do saber ao termos um ensino moldado de forma rígida e que não conversa com a realidade dos estudantes, que muitas vezes não se enxergam nos conteúdos de sala de aula.

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciamos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre a 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).

Desse modo, a educação decolonial não se baseia apenas em incluir a Lei nº 11.645/2008, mas, principalmente, a mudar o pensamento que está enraizado por anos de uma educação reducionista. Para isso, é necessário romper com a visão eurocêntrica que historicamente tem orientado os processos de ensino, desconstruindo a ideia de que há uma única forma válida de conhecimento. Além disso, é fundamental superar a lógica da mercantilização do saber, que reduz a educação a um produto. Nesse sentido, é preciso formar estudantes capazes de exercer uma cidadania crítica, aptos a refletir sobre suas próprias realidades e a reconhecer as diferentes culturas que integram a formação social e cultural brasileira.

Creemos que ao abordar a Lei nº 11.645/2008 e a própria BNCC nos permite o desenvolvimento de uma compreensão histórica multifacetada por parte dos estudantes, que supera uma visão unilateral, ao considerar as diversas perspectivas que constituem a matriz diversa que compõem a sociedade nacional. Trabalhar a história afro-brasileira, quilombola e indígena possibilita que os alunos se reconheçam como sujeitos pertencentes à história do país, compreendendo-se como parte ativa de sua construção e dotados de voz dentro do processo de ensino-aprendizagem.

Como caminho para esta construção de valorização da diversidade étnico racial propomos analisar os saberes ancestrais como instrumento auxiliar de uma educação decolonial.

### **Os saberes ancestrais como caminho para uma educação anticolonial**

Um dos caminhos que podem ser abordados para a desconstrução da educação colonial é o ensino dos saberes ancestrais, pois os povos excluídos historicamente possuem um papel de grande importância em nossa história, e também na cultura do nosso país.

A fim de exemplificarmos tal questão, em seus estudos, Gomes (2012) discute a história do Besouro Mangangá, um dos principais símbolos da capoeira e da resistência negra no Brasil. A referida peça teatral mostra a importância dos saberes ancestrais afro-brasileiros, como forma de luta e resiliência. O espetáculo apresentado questiona a ausência da cultura negra nos currículos escolares e evidencia como a educação ainda carrega marcas coloniais que silenciam e marginalizam a cultura e o saber dos povos africanos e afrodescendentes.

Ainda nesse âmbito, a referida estudiosa fala sobre a importância de utilizar a história da peça teatral do Besouro Mangangá como forma de iniciar uma reflexão sobre a história de pessoas negras no nosso país, também podemos pensar em como a capoeira pode cumprir este papel nas aulas de educação física e corporeidade.

Nessa mesma seara, representando os saberes indígenas, e ainda dentro das questões de corpo e corporeidade podemos incluir uma luta genuinamente brasileira, o Huka-huka. Podemos, no âmbito de atividade física, compará-la ao judô, pois é uma luta que o vencedor deve levar o adversário ao chão, todavia longe de ser uma atividade competitiva, ela é realizada após o ritual Kuarup, praticado por povos indígenas do Xingu. Esse ritual é realizado em homenagem aos mortos e a Huka-huka acontece logo ao amanhecer após o Kuarup (Pinheiro, Jesus e Ribeiro, 2018).

**Figura 1:** Luta Huka-huka.



Fonte: Hilda Azevedo/Funai.

No que tange a essa prática, inserida no âmbito das tradições indígenas, observa-se um processo recorrente de invisibilidade nos meios de comunicação hegemônicos do país. Ainda que o rito tenha sido formalmente reconhecido como manifestação da cultura nacional por meio da Lei nº 15.113<sup>21</sup>, sancionada em 18 de março de 2025, tal reconhecimento jurídico não tem se traduzido em visibilidade midiática nem em valorização simbólica proporcional nos espaços de difusão cultural. Essa desconexão entre o plano legal e o tratamento dispensado pelos canais de transmissão evidencia a permanência de mecanismos de silenciamento e de hierarquização cultural, nos quais determinadas expressões identitárias continuam à margem do discurso midiático dominante.

Em uma atividade podemos discutir sobre a noção de morte para os povos indígenas e como Kuarup termina com uma celebração de vida, com o Huka-huka. Dentro das atividades físicas e esportes podemos comentar sobre a semelhança desta luta com o judô e luta greco-romana, que possuem um status completamente diferente, sendo valorizadas e amplamente conhecidas. Enquanto isto, a Huka-huka agora que está sendo mais observada, todavia este conhecimento está ainda restrito àqueles que estudam os povos indígenas, embora este conhecimento também seja objeto de ação na BNCC.

As práticas tradicionais e os saberes ancestrais dos povos indígenas e afro-brasileiros podem contribuir significativamente para a efetivação da Lei nº 11.645/2008, a qual representa um avanço fundamental na construção de uma educação pautada por princípios decoloniais e antirracistas. A implementação dessa legislação no ambiente escolar pode ocorrer por meio da incorporação de conteúdos teóricos e práticos que abordem as tradições e as expressões culturais desses povos nas diferentes áreas do conhecimento. Além disso, é possível desenvolver abordagens interdisciplinares que articulem docentes de diversas disciplinas na criação de atividades como oficinas culturais, práticas de capoeira, danças e músicas de matriz africana e indígena, bem como rodas de conversa e a leitura de obras produzidas por autores negros e indígenas.

---

<sup>21</sup> Lei 15.11: Art. 1º Fica reconhecida como manifestação da cultura nacional a cerimônia do Kuarup, realizada no Parque Nacional do Xingu, no Estado de Mato Grosso.

Tais estratégias pedagógicas contribuem para a promoção de um conhecimento mais aprofundado acerca da história e da cultura afro-brasileira e indígena, favorecendo o reconhecimento da diversidade étnico-racial que constitui a formação social e cultural do país.

É de suma importância também que seja estudado e destacado as contribuições de pessoas negras e indígenas em todos os âmbitos. Devem ser vistos em sala de aula, por exemplo, nomes importantes como: Carolina Maria de Jesus, Ailton Krenak, Eliane Potiguara, Maria Firmina dos Reis, Machado de Assis, Milton Santos e muitos outros, que ao serem mostrados e lido pelos alunos, contribuirão para uma educação decolonial e valorização dos saberes ancestrais dos povos afro-brasileiros e indígenas.

A valorização das culturas afro-brasileira e indígena no ambiente escolar assume papel central na construção identitária de alunos negros e indígenas, na medida em que lhes oferece referências positivas e possibilidades de reconhecimento de si como sujeitos históricos. Ao verem suas histórias, saberes e protagonismos legitimados pela escola, esses estudantes passam a compreender-se como agentes capazes de ocupar espaços sociais e acadêmicos historicamente negados às suas comunidades. Essa prática, portanto, não apenas promove a autoestima, mas constitui-se como fator determinante para a permanência e o êxito escolar, rompendo com o ciclo de exclusão que perpetua desigualdades estruturais.

As práticas citadas podem ajudar no processo da construção de uma educação mais justa. Desse modo, a Lei 11.645/08 não deve ser seguida apenas porque é obrigatória, mas sim porque é de suma importância para educação, pois com ela será possível formar cidadãos conscientes da história de seu país, e de seu papel na sociedade, podendo reconhecer e combater a discriminação presente na população.

[...] na escola não pode haver discriminação de raças, e é possível estabelecer no ambiente escolar o respeito entre os seres humanos, independente da origem racial de cada um. A educação tem o poder de mudar mentalidades, de formar conhecimentos éticos, morais e científicos sobre conceitos que se perpetuam há séculos e que necessitam receber luz para eliminar a desigualdade entre as pessoas (Souza, 2024, p. 104).

A escola, enquanto instituição privilegiada de socialização e produção de conhecimento, exerce papel fundamental na mediação das referências culturais que constituem o repertório inicial dos educandos sobre o mundo. Essa função, contudo, não pode ser atribuída exclusivamente aos educadores, tampouco se exerce em via de mão única. Como postula Paulo Freire (1996, p. 16), "Não há docência sem discência", princípio que instaura a relação pedagógica como um processo dialógico e recíproco. Tal perspectiva implica reconhecer que o ato educativo se constitui na troca, o professor, ao ensinar, também aprende; o aluno, ao aprender, também ensina. Nesse sentido, a escuta ativa dos educandos torna-se condição importante para uma prática pedagógica verdadeiramente democrática e intercultural. É por meio dela que se abrem canais para que os estudantes expressem suas vivências, histórias e pertencimentos culturais, permitindo à escola cumprir sua função de espaço de valorização e circulação das múltiplas culturas que compõem a sociedade brasileira.

## Considerações finais

Ao longo deste trabalho, evidenciou-se a relevância incontornável da Lei nº 11.645/2008 no âmbito escolar como instrumento de superação do modelo educacional colonial, ao qual ainda nos encontramos, em grande medida, vinculados. Trata-se de um paradigma que historicamente privilegiou saberes e narrativas ancorados na visão eurocêntrica, silenciando sistematicamente as experiências, histórias e contribuições dos povos afro-brasileiros e indígenas, grupos que constituem a própria tessitura da nação.

Nesse sentido, a referida lei não pode ser interpretada como mera adição de conteúdos extracurriculares. Sua efetivação demanda uma reestruturação curricular profunda, capaz de promover o reconhecimento legítimo das identidades que compõem o país. As práticas corporais, como lutas, danças e rituais de matriz africana e indígena, emergem como caminhos pedagógicos potentes para materializar essa transformação, na medida em que mobilizam saberes ancestrais de forma vivencial e significativa.

A incorporação desses saberes no cotidiano escolar, em salas de aula, pátios e demais espaços educativos, constitui estratégia fundamental para a ampliação do repertório cultural dos educandos. Ao tomar contato com a pluralidade de experiências, conhecimentos e cosmovisões que caracterizam o Brasil, os estudantes são instigados a desconstruir preconceitos historicamente naturalizados por um currículo colonial de base eurocêntrica. Trata-se, portanto, de um movimento de educação decolonial, que reconhece a diversidade não como obstáculo, mas como riqueza fundante da sociedade.

Nesse processo, o papel do professor e da gestão escolar revela-se imprescindível. Como agentes de referência no ambiente educativo, cabe-lhes a tarefa de traduzir a letra da lei em práxis transformadora, assegurando que o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena ultrapasse a mera obrigatoriedade normativa para constituir-se como compromisso ético-político com a valorização da diversidade. Somente por meio dessa atuação intencional e coletiva será possível garantir uma educação que ensine o respeito, promova o reconhecimento e afirme que todos os povos que integram o Brasil são sujeitos legítimos de sua história.

É nessa direção que se vislumbra a construção de um futuro mais justo e igualitário, um horizonte no qual o direito à diferença se conjugue com a igualdade de direitos, e no qual cada estudante, independentemente de sua origem étnico-racial, possa reconhecer-se como parte ativa e valorizada da sociedade que ajuda a construir.

## Referência

- BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394/1996 (LDB), modificada pela Lei nº 10.639/2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em: 16 de jul. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/>. Acesso em: 01 out. 2025.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FUNDAÇÃO Nacional dos Povos Indígenas. **Kuarup** - o ritual fúnebre que expressa a riqueza cultural do Xingu. 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt->

br/assuntos/noticias/2018/kuarup-o-ritual-funebre-que-expressa-a-riqueza-cultural-do-xingu.

Acesso em: 19 nov. 2025.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. *In*: RIOS, Flavia; LIMA, Márcia (org.). **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. p. 127-138.

PINHEIRO, Gabriela Dias; JESUS, Gizele Serafim; RIBEIRO, Maycon Nascimento. **Possibilidade para o ensino do Huka-Huka no ensino fundamental**. 2018. Monografia (Graduação) – Faculdade Vale do Cricaré, 2018 Disponível em: <https://repositorio.ivc.br/bitstream/handle/123456789/237/possibilidades%20para%20o%20e%20nsino%20do%20huka-huka%20no.pdf?sequence=1&isallowed=y>. Acesso em: 30 jan. 2026.

SANTOS, Atonio Nacílio Souza dos *et. al.* Educação decolonial: desafios epistêmicos e a luta contra o eurocentrismo, patriarcado e capitalismo na contemporaneidade. **Caderno Pedagógico**, [S. l.], v. 21, n. 10, p. e9101, 2024. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/9101>. Acesso em: 12 nov. 2025.

SILVA, Diônvera Coelho da *et al.* Educação Anticolonial a partir das perspectivas de Bell Hooks e Paulo Freire. **TEL Tempo, Espaço e Linguagem**, v. 14, n. 1, p. 487-506, 2023.

SOUZA, Ilda Aparecida de. **Antirracismo na escola: uma prática pedagógica multidisciplinar decolonial**. Unespar, Paraná, 2024.

WALSH, Caterine; OLIVEIRA, Luis Fernandes; Candau, Vera Maria. Colonialidade e pedagogia decolonial: para pensar uma educação outra. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 26(83), 2018. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3874>. Acesso em: 23 nov. 2025.

## ESCRITORES INDÍGENAS EM AÇÃO: ATIVISMO E DESCOLONIZAÇÃO LITERÁRIA

Francisco Bezerra dos Santos<sup>22</sup>

### Resumo

A literatura, como produto social, tem sido usada por inúmeros grupos marginalizados para discutir os mais diversos temas relacionados à condição de opressão e superação de estereótipos. Diversos grupos indígenas caminham reivindicando seus espaços na sociedade nacional e reescrevendo suas histórias. Na atualidade, a literatura tem sido mais um recurso para reescrever as histórias indígenas, usurpadas e vilipendiadas. A partir do exposto, este trabalho discute as características da literatura indígena brasileira contemporânea, a partir do tema do ativismo e da autoafirmação. Nossas discussões buscam subsídios para pensar essa literatura emergente em Dalcastagnè (2012), Graúna (2013), Thiél (2012) e outros estudiosos.

**Palavras-chave:** Literatura indígena, ativismo, autoafirmação.

### Abstract

Literature, as a social product, has been used by countless marginalized groups to discuss the most diverse themes related to the condition of oppression and overcoming stereotypes. Various indigenous groups are claiming their places in national society and rewriting their histories. Today, literature has been another resource for rewriting indigenous histories that have been usurped and vilified. Based on the above, this paper discusses the characteristics of contemporary Brazilian indigenous literature, based on the theme of activism and self-affirmation. Our discussions seek support for thinking about this emerging literature from Dalcastagnè (2012), Graúna (2013), Thiél (2012) and other scholars.

**Keywords:** Indigenous literature, activism, self-affirmation.

### Considerações iniciais

Mesmo que muitas etnias indígenas tenham sido impossibilitadas de escrever livremente em sua própria língua, podemos dizer que a literatura entre esses povos sempre existiu em suas manifestações orais, nos rituais, nos grafismos etc. Os escritores indígenas brasileiros há muito tempo vêm expondo sua literatura nesses formatos. Isso porque, para esses escritores, o termo “literatura” está para além da palavra impressa e abrange outras categorias relacionadas à ancestralidade. Ela começa na origem tradicional e abrange desde a aquisição da escrita alfabética até a produção criativa escrita e publicada.

Assim sendo, estabelecer como literários apenas os textos ligados à escrita significam classificar como não literários os textos da produção oral. Talvez nesse ponto esteja a justificativa para a segregação dessa produção emergente. Na perspectiva de Janice Thiél (2012, p. 38), para a avaliação da literariedade das obras indígenas, seria necessária a revisão do conceito canônico ocidental do que seja uma obra literária. Os critérios de valorização de uma obra ocidental não são os mesmos atribuídos a uma obra literária indígena. O estudo da textualidade indígena deve levar em conta o entrelugar cultural dessa produção.

---

<sup>22</sup> Doutor em Letras – Estudos literários pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

### **A literatura indígena como mecanismo e luta e resistência**

O objeto livro é algo muito recente entre os diversos grupos indígenas brasileiros, a apropriação deste instrumento ocidental, assim como da escrita alfabética se apresenta como uma possibilidade de registrar em nome de uma coletividade e, funciona, ainda, como mecanismo de defesa do conhecimento indígena. Haja vista que o assédio contra os povos indígenas não foi somente sobre as terras e florestas, mas também sobre os conhecimentos tradicionais e o imaginário.

Para a sociedade hegemônica essa literatura só passa a ser considerada quando é colocada no papel e passa a fazer parte do mercado editorial. Entre os 266 povos que vivem no Brasil, inúmeras etnias têm investido na construção de suas literaturas. Em termos cronológicos, a gestação da literatura indígena brasileira escrita iniciou-se nos anos 70 como parte de uma agenda política para tratar de situações de marginalização das populações indígenas. Antes de 1970, praticamente não se discutia a existência dessa literatura.

Conforme Graça Graúna (2013), nas universidades, o tema mais visto no campo das letras estava no âmbito da linguística. Com suas obras postas em questão e marginalizadas pelo sistema literário, os povos indígenas se organizaram em torno de associações com o objetivo de consolidar o resgate e a difusão de seus conhecimentos tradicionais. Com isso, apareceram no mercado editorial, em produções teatrais, exposições e documentários, começando, desse modo, a ocupar espaços e a garantir direitos em diversos campos, o que permitiu a ampliação não só da literatura indígena, mas de outras práticas artísticas.

Nesse panorama, o Movimento Indígena deve ser lembrado pela relevância na consolidação desta literatura. Tal movimento foi organizado politicamente por líderes indígenas em pleno regime da Ditadura Militar. Suas manifestações tornaram conhecidos os rostos indígenas em nível nacional e internacional. Os próprios indígenas passaram a assumir de forma autônoma os rumos de suas histórias. Lideranças como Ailton Krenak, Álvaro Tucano, Eliane Potiguara, Marcos Terena, Joênia Wapichana, Gersém Baniwa, Raoni Metuktire, Paulinho Montejo, Azelene Kaingang e outros indígenas atuaram na época e continuam atuando na luta coletiva dos povos indígenas.

A literatura indígena congrega aspectos políticos exatamente pelo fato de que, inserindo-se no Movimento Indígena e buscando sua promoção, seus escritores passaram a produzir e a divulgar sua própria criação. Nesse contexto, o protagonismo de Eliane Potiguara é crucial para o conhecimento dessa manifestação literária. A escritora apresenta em 1975 o poema “Identidade indígena”. Somente após cinco anos da publicação do poema de Eliane Potiguara, os indígenas da etnia desana, Firmiano Arantes Lana e Luiz Gomes Lana publicam o primeiro livro escrito inteiramente por indígenas no Brasil, *Antes o mundo não existia* (1980), considerado pela crítica, a obra que representa o marco da literatura indígena brasileira.

Esse movimento entre líderes indígenas para promover a literatura de suas comunidades é um ato de se contrapor a História, que no passado impossibilitou as vozes indígenas de serem ouvidas. Assistimos na atualidade a uma espécie de eclosão da literatura indígena no Brasil, produzida por lideranças, intelectuais e professores indígenas.

O crescimento desta literatura tem seu desenvolvimento na escolarização implantadas nas aldeias a partir de conquistas consolidadas pela Constituição Federal de 1988, que permitiu aos povos indígenas o direito a uma educação diferenciada e bilíngue que atendesse aos interesses das comunidades. Uma outra conquista, que impulsionou não só a produção de material didático, mas também a produção, a publicação e a circulação da literatura indígena, assim como promoveu o interesse das editoras, que foi a promulgação da Lei 11.645/2008, que tornou obrigatório os estudos da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas públicas e privadas.

A produção de literatura indígena cresceu sobretudo pelas mãos dos professores indígenas, que utilizaram os saberes tradicionais e os colocaram em papel, abandonado, desse modo, a transcrição e a narração pelo olhar do outro. Essa mudança da literatura oral para a escrita reflete, portanto, um maior acesso dos povos indígenas à escolarização e ao uso da escrita como ferramenta incorporada aos costumes tradicionais, sem negar o valor da oralidade. Os escritores indígenas dominam as ferramentas e línguas do universo ocidental, o que lhes permite desempenhar o papel de tradutores e agentes interculturais.

Esses povos estão resgatando suas imagens e, conseqüentemente, suas narrativas. Os escritores são líderes autorizados a representar a coletividade de seu grupo étnico. É nesse viés que devemos compreender a escrita indígena como um meio de ocupar um território para reinscrever a presença indígena na América, agora, como autores e protagonistas de suas histórias.

Evidentemente, a discussão em torno da literatura indígena no Brasil está apenas começando devido à sua menoridade e ao elitismo que permeia o campo artístico e literário. Comungamos da ideia de Dalcastagnè (2012, p. 191), quando esta afirma que ao contrário do que se pensa sobre a literatura como um campo de liberdade, esse é um espaço tão contaminado quanto qualquer outro que é construído, avaliado e legitimado em meio a disputas por reconhecimento e poder. Em busca de emancipação, com críticas ao sistema que oprime os povos indígenas emergem com potência na contemporaneidade vozes como Cristino Wapichana, Daniel Munduruku, Eliane Potiguara, Ailton Krenak, Olívio Jekupé, Graça Graúna, Julie Dorrico, Yaguarê Yamã, Auritha Tabajara, Márcia Kambeba e muitos outros escritores.

Muitas comunidades indígenas consideram extremamente importante a escrita de suas literaturas. Os sábios das aldeias têm deliberado, motivados pelos exemplos que se multiplicam entre os grupos indígenas, que devem ser escritas e publicadas suas histórias – as histórias verdadeiras, do tempo de antes, de quando a escrita não tinha determinado que existem histórias falsas. É pela escrita que os autores indígenas discutem as dificuldades de superar os estereótipos construídos sobre suas populações.

As obras indígenas estão divididas entre autoria individual e coletiva. Para ser mais conciso, na autoria individual, a assinatura é de um único autor que de modo inventivo pode trazer histórias criadas a partir de sua experiência pessoal e cultural (ficção, autobiografia etc.). Nessa forma de autoria, é muito comum os autores utilizarem o etnônimo (Daniel Munduruku, Ailton Krenak, Márcia Kambeba, Eliane Potiguara, por exemplo) para assinalar a ideia de pertencimento, bem como dar visibilidade a seu grupo étnico.

Na autoria coletiva, o sujeito principal da narração é o nós, presente em livros assinalados com o nome das etnias, Ticuna, Pataxó, Maxakali, Guarani etc., e associações. Assim, o processo de produção de literatura indígena introduz um fator novo no cenário da literatura mundial, que aponta para outra configuração da escritura: o autor sai de cena para dar lugar a outra forma-sujeito da escrita, a escrita coletiva.

As obras indígenas são complexas porque são resultado da interação entre culturas. A junção entre tradição e modernidade, na qual se inscreve a oralidade traduzida para o escrito, é de certo o que rege a literatura indígena contemporânea. Isso se manifesta a partir do diálogo que as textualidades indígenas possibilitam ao congregarem o local e o universal, e pelo trânsito dos escritores entre as aldeias e os espaços urbanos.

A noção de pureza torna-se, assim, insustentável frente à circulação, ao nomadismo e à diáspora. É esse processo de hibridização múltipla, que segundo Zilá Bernd (2011, p. 153-154), dá origem ao nascimento de uma literatura globalizada, com eliminação de fronteiras culturais, com escritores de diferentes etnias que elegem livremente seus “modelos”. O hibridismo, nesse caso, liga-se, como propõe Said (2011, p. 24), à história dos escritores, de suas sociedades, moldando e moldados por suas experiências sociais em diferentes graus.

Entre os gêneros literários ocidentais mais explorados por esses escritores estão o narrativo e o lírico (para usarmos duas definições de origem romântica). Os escritores adaptam seus mitos, seus cânticos e suas experiências em gêneros já conhecidos pelo grande público, e muitas vezes adaptados pelas próprias editoras. A adaptação, como se nota, é um requisito para a publicação e para a participação desses sujeitos no rol de escritores contemporâneos. Entre as publicações, há uma maior adesão dos escritores ao gênero narrativo com contos, crônicas, fábulas, autobiografia e em poucos casos o romance. As obras surgem misturando narrativa ficcional, pessoal, subjetiva, fato e autobiografia. No campo da poesia, os autores indígenas apresentam uma infinidade de temas e formas. As construções poéticas relacionam o modo de vida na aldeia e nos centros urbanos em diálogos multiétnicos, que evidenciam inclusive o hibridismo no uso da língua portuguesa e variantes indígenas como forma de reverenciar a ancestralidade.

Produzidas em português, inglês, espanhol, ou idiomas nativos, a escolha da língua é determinada pelo propósito ou pelo público-alvo ao qual se destina. As narrativas escritas em idiomas hegemônicos destinam-se sobretudo aos leitores não-indígenas como forma de maior circulação das narrativas e propagação das ideias indígenas. Nesses casos, é muito comum nas obras, a presença de expressões em língua nativa, acompanhadas de um glossário, ou acompanhadas da tradução no próprio texto.

Trazer o signo linguístico materno para as obras se configura como um gesto de reafirmação, já que a língua como fruto social e cultural pressupõe as especificidades de determinadas sociedades. Já as narrativas em línguas nativas se voltam para uma leitura mais interna dos grupos indígenas, como forma de fortalecer o aprendizado dos mais jovens à sua primeira língua. Nos casos das narrativas bilíngues, o objetivo é a circulação interna e externa.

A variedade de temas, gêneros textuais, formas de linguagem, relação com o mito e com a oralidade faz essa literatura multimodal e coletiva, porque utiliza as histórias antigas, símbolos e memória comunitária como matéria poética. Os povos indígenas mais do que nunca querem se ver representados em suas obras. Esses autores enxergam a literatura como um espaço

cultural e de manutenção de suas identidades. Constroem suas literaturas a partir de uma dialética que envolve a ancestralidade e os conceitos universais de literatura. Estão em trânsito contínuo entre a aldeia e a cidade, absorvem o que acham importante das culturas ocidentais e agregam em suas produções.

No contexto político que se inscreve a literatura indígena contemporânea, é importante destacar que, assim como em qualquer outro movimento ligado às margens, esses autores não têm o apoio da grande mídia; por isso, buscam meios alternativos como instrumento de divulgação para suas produções. De fato, muitos grupos indígenas têm utilizado as redes sociais para atingir uma quantidade de público exponencial, dentro e fora do país. Os recursos das redes sociais são usados para diminuir o isolamento em que muitas comunidades vivem, assim como superar a falta de espaço que esses povos têm nas mídias tradicionais. Assistimos os escritores indígenas compartilharem reflexões, textos poéticos, lançamentos de livros e outros temas em suas redes sociais. Com isso, esses sujeitos criam uma rede de seguidores, leitores e admiradores que contribuem para a propagação do pensamento indígena e de suas literaturas.

### Considerações finais

Em suma, a literatura indígena se reveste de conteúdos políticos quando reivindica espaço e visibilidade para suas pautas, quando os autores indígenas reescrevem suas histórias a partir das diferentes realidades que vivem os grupos indígenas no Brasil, e quando o indígena se torna o protagonista das narrativas. É uma literatura cuja existência vem de muito antes da chegada dos colonizadores neste território, mas que só ganha visibilidade nos últimos 30 anos quando passa a fazer parte do mercado editorial, mesmo que de forma ainda discreta.

Nesse cenário, são precisas ainda muitas ações para que essa literatura circule nos espaços de legitimação como escolas e universidades. A organização desses escritores por meio de associações e eventos para fortalecer a promoção da literatura indígena também deve figurar entre o tema político, uma vez que esta literatura é uma parte do Movimento Indígena Brasileiro. Logo, não há como separar a produção de literatura indígena das questões políticas que circunscrevem os povos indígenas na contemporaneidade, pois esta literatura se inscreve como mais um recurso de denúncia da condição indígena no Brasil.

### Referências

- ALMEIDA, Maria Inês de, QUEIROZ, Sônia. **Na captura da voz: as edições da narrativa oral no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica: FALE/UFMG, 2004.
- BERND, Zilé. **Literatura e identidade nacional**. 3.<sup>a</sup> ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.
- DALCASTAGNÊ, Regina. **Literatura brasileira contemporânea: um território contestado**. Vinhedo, Editora Horizonte / Rio de Janeiro, Editora da UERJ, 2012.
- GRAÚNA, Graça. **Contrapontos da Literatura Indígena contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.
- SAID, Edward. **Cultura e Imperialismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- SANTOS, Francisco Bezerra dos. **Uma poética da floresta: a narrativa indígena no Amazonas**. Dissertação (Mestrado em Letras e Artes) – Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2020.
- THIÉL, Janice. **Pele silenciosa, pele sonora: a literatura indígena em destaque**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

## MEMÓRIA E RESISTÊNCIA: HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO CURRÍCULO ESCOLAR

Camile Ribeiro Padilha<sup>23</sup>  
Yasmin Siqueira Ribeiro<sup>24</sup>  
Francisco Bezerra dos Santos<sup>25</sup>  
Edilene dos Santos Copetti<sup>26</sup>

### Resumo

O artigo discute a importância de incluir a história e cultura afro-brasileira no currículo escolar, conforme as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08. Destaca o apagamento histórico da população negra, a necessidade de formação docente, materiais adequados e práticas pedagógicas que valorizem a diversidade. Ressalta também a representatividade de figuras negras e a orientação da BNCC. E por fim, conclui-se que uma educação antirracista é essencial para combater o preconceito e promover uma sociedade mais justa.

**Palavras-chave:** Cultura Afro-brasileira, Lei 11.645/08, História, Currículo, Diversidade.

### Abstract

This article discusses the importance of including Afro-Brazilian history and culture in the school curriculum, in accordance with Laws No. 10,639/03 and No. 11,645/08. It highlights the historical erasure of the Black population, the need for teacher training, appropriate materials, and pedagogical practices that value diversity. It also emphasizes the representation of Black figures and the guidelines of the BNCC. Finally, it concludes that anti-racist education is essential to combat prejudice and promote a more just society.

**Keywords:** Afro-Brazilian culture, Law 11.645/08, History, Curriculum, Diversity.

### Introdução

No país em que vivemos, perdura uma miscigenação de povos, culturas e línguas. Nesse contexto, os africanos e afrodescendentes tiveram sua história e identidades apagadas por mais de 300 anos de escravidão e continuou invisibilizados por mais de um século após a abolição. Criada em janeiro de 2003, a Lei nº 10.639/03, determina a obrigatoriedade do ensino de “história e cultura afro-brasileira” nas escolas. Em 2008 a lei sofreu uma alteração, desde então, a Lei nº 11.645/08 abrange os povos indígenas.

Nos currículos escolares, a ausência e o silêncio sobre a história dos afrodescendentes, impedia que alunos reconhecessem a diversidade do povo brasileiro, reforçando o preconceito e o racismo vivido em nossa sociedade. Desse modo, inserir a cultura afro-brasileira em sala de aula vai além de ensinar apenas sobre escravidão. Reconhecer a luta de um povo que resistiu ao preconceito e opressão, e conquistou espaço na sociedade brasileira é de fundamental

---

<sup>23</sup> Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS, *Campus Vacaria*. E-mail: camileribeirpadilhaifrs@gmail.com

<sup>24</sup> Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS, *Campus Vacaria*.

<sup>25</sup> Professor Dr. do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS, *Campus Vacaria*.

<sup>26</sup> Professora Mestre do Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS, *Campus Vacaria*.

importância no combate ao racismo, promove uma educação inclusiva que reconhece tradições e conquistas, com objetivo de formar alunos conscientes, críticos e que respeitem a diversidade.

Para enfrentar a invisibilidade da história e cultura afro-brasileira no ensino, é necessário colocar em prática a Lei nº 11.645/08 desde as primeiras séries do Ensino Fundamental. Isso significa que os professores devem ser capacitados para abordar conteúdos sobre a cultura, tradições e contribuições dos afrodescendentes de maneira clara e interessante, utilizando histórias, músicas, jogos, atividades artísticas e troca de relatos que envolvam os alunos. Os materiais didáticos também precisam refletir a diversidade cultural, incluindo personagens, exemplos e referências afro-brasileiras, para que as crianças possam se identificar e valorizar a pluralidade do país. Com essas ações, o currículo escolar não apenas transmite conhecimento histórico, mas também contribui para formar alunos conscientes e capazes de valorizar a igualdade, preparando-os para uma sociedade mais justa e inclusiva.

Além disso, é importante estimular a participação ativa dos alunos por meio de atividades que envolvam pesquisa, apresentações, debates e vivências culturais. Dessa forma, eles não apenas aprendem sobre a história e a cultura afro, mas também desenvolvem habilidades de pensamento crítico, empatia e colaboração, percebendo a diversidade como parte da sociedade em que vivem.

### **Valorização da diversidade: estratégias de ensino e formação docente**

Corrigir a ausência de abordagem da história e da cultura afro-brasileira na educação é um desafio que demanda a aplicação contínua da Lei nº 11.645/08 desde as séries iniciais. Essa legislação não deve ser tratada com conteúdos pontuais, mas como parte integrante do currículo escolar, orientando práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural do Brasil e contribuam para a formação de cidadãos mais conscientes e críticos.

Nesse processo, o papel do professor é essencial. A formação docente precisa capacitá-los para abordar temas relacionados à cultura, às tradições e às contribuições dos afrodescendentes de forma clara, crítica e envolvente. Por esse caminho, Gomes (2012, p. 102) nos diz que:

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.

A partir do que pressupõe a estudiosa, podemos abordar histórias, músicas, jogos, atividades artísticas e a troca de relatos podem ser recursos pedagógicos eficazes para despertar o interesse dos alunos e aproximá-los desse conhecimento. Outro aspecto importante é que os materiais didáticos utilizados em sala de aula precisam refletir a pluralidade cultural do país, incluindo personagens, exemplos e referências afro-brasileiras.

Possibilitar a representatividade é fundamental para que as crianças se identifiquem, reconheçam seu lugar na história e aprendam a valorizar a diversidade como parte constitutiva da sociedade brasileira. Projetos escolares e atividades coletivas também têm um papel

significativo na promoção do respeito, da compreensão e do reconhecimento da diversidade. Quando bem estruturados, esses projetos contribuem para formar alunos mais conscientes, capazes de valorizar a igualdade e de compreender as desigualdades históricas que marcam o Brasil.

Estimular a participação ativa dos estudantes em atividades como pesquisas, apresentações, debates e vivências culturais amplia o alcance desse aprendizado. Dessa forma, eles não apenas entram em contato com a história e a cultura afro-brasileira, mas também desenvolvem habilidades de pensamento crítico, empatia e colaboração, compreendendo a diversidade como elemento essencial da vida em sociedade. Nessa perspectiva, segundo Souza (2024, p. 75):

As noções de filosofia que conhecemos geralmente estão orientadas por uma forma de pensamento ocidental e europeu. No entanto, esse modelo não pode ser considerado como única forma sistemática de pensamento, mas uma das tantas possibilidades de pensar o mundo à nossa volta.

Nesse sentido, podemos afirmar que existem muitas formas diferentes de pensamento e transmissão de ideias e valores morais e éticos, e que eles são diferentes entre si, porque são produzidos em contextos diversos e em condições sociais, políticas e culturais distintas. Em sociedades de tradição escrita ou ágrafas.

Devemos levar em consideração as diferentes questões sociais, culturais a serem abordadas em âmbito escolar. Nesse contexto, o cuidado em planejar diferentes formas de atividades a serem trabalhadas em sala de aula ou até mesmo em palestras distintas, de acordo com a diferença de faixas etárias, grupos sociais, questões socioeconômicas faz a diferença. Compreendemos que há diferentes tipos de abordagem de pensamentos sobre culturas, mas entendemos ainda a necessidade de todos os grupos étnicos terem seus lugares reservados nos espaços escolares.

Apesar dos avanços nas discussões sobre diversidade, ainda é notável que essa temática é tratada de forma superficial ou até negligenciada em muitos contextos escolares. Isso ocorre, em parte, pela falta de preparo de alguns educadores, pela escassez de materiais didáticos adequados e pela persistência de preconceitos enraizados historicamente.

Partindo deste tópico, devemos levar em conta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Sendo um documento normativo que orienta a educação brasileira, estabelecendo os conhecimentos, competências e habilidades essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica. Muitos professores abordam a cultura e a história afro-brasileira apenas em momentos pontuais, como nas celebrações de novembro, o que acaba transformando um tema essencial em algo meramente simbólico. Essa postura contraria as orientações da BNCC, que propõe o trabalho contínuo e transversal dessas questões, de modo a promover o respeito, a igualdade e o reconhecimento das contribuições do povo negro na formação da sociedade brasileira.

Além disso, mostrar que a cultura e a história afro-brasileira abrange muito mais do que falar sobre a escravidão e abolição da escravatura, mostrando a luta de um povo que teve suas origens apagadas durante um longo período, negligenciando e ocultando figuras negras em histórias de grande importância para o reconhecimento de pessoas afro-descendentes.

[...] impulsionou-se o ensino escolar obrigatório de disciplina isolada no ensino básico sobre a “cultura e história” afro-brasileira, em geral ministrada por professores não preparados. O que resultou comumente em apresentação folclorizada da música, dança, culinária como contribuição africana à cultura brasileira, ao estilo Gilberto Freyre. Em vez desse pout-pourri folclorizado, pretensamente exclusivo à etnia negra, impunha-se, ao contrário, a apresentação, integrada à história do Brasil, das raízes afro-escravistas como a coluna vertebral da civilização brasileira, própria a todos os nacionais. Além de folclorizar o passado afro-escravista, alicerce da nossa nação, reduz-se o cativo a mero ancestral biológico do afro-brasileiro, negando seu status objetivo de ancestral sociológico de todo brasileiro que se encontre subjetiva ou objetivamente no campo do trabalho, independentes de sua origem étnica. (Maestri, 2018, p. 14-15).

Nessa perspectiva, para a estudiosa Bárbara Carine Pinheiro (2023), professores e professoras são nossos doadores de memórias e conhecimentos, onde os mesmos têm o papel de transmitir socialmente para novas gerações a importância dos acontecimentos, trazendo o entendimento de que a partir desses momentos históricos devemos impulsionar um desenvolvimento humano.

A partir dessa perspectiva, podemos levar em conta que serão formadas crianças, jovens e adultos mais críticos, que terão o conhecimento e a consciência sobre a importância da cultura afro-brasileira na construção da nossa sociedade. Esse aprendizado contribui para o combate ao preconceito, a valorização da diversidade e o reconhecimento das contribuições históricas e culturais do povo negro, promovendo uma educação mais justa e inclusiva. Além disso, a inserção da cultura afro-brasileira no currículo escolar possibilita o fortalecimento da identidade dos estudantes, estimulando o respeito mútuo e o diálogo intercultural. Para Gomes (2012, p. 108), "quando a escola reconhece e valoriza as referências culturais dos estudantes negros, ela contribui para a construção de uma autoimagem positiva e para o enfrentamento do racismo institucionalizado".

Por meio desse processo, a escola torna-se um espaço de transformação social, onde o conhecimento é utilizado como instrumento de emancipação e de construção de uma sociedade mais equitativa. Assim, o ensino da história e da cultura afro-brasileira não deve ser visto apenas como uma exigência legal, mas como um compromisso ético e educativo com a formação cidadã e o reconhecimento da pluralidade cultural do Brasil.

### **A importância da história e cultura afro-brasileiro na escola**

Durante séculos, o currículo escolar brasileiro contribuiu para o apagamento das identidades e histórias negras, perpetuando uma visão eurocêntrica que silenciou as contribuições fundamentais dos povos africanos e afro-brasileiros na construção do país. Hoje, o desafio é reconstruir essa narrativa, reconhecendo a importância da cultura afro-brasileira como parte essencial da formação nacional e da educação antirracista. No final do século XIX e durante grande parte do século XX, circularam jornais e revistas voltados à população afro-brasileira. Esses periódicos foram fundados por associações dos mais diversos tipos, desde carnavalescas até literárias, e tinham como propósito discutir a vida da população negra e promover assuntos de interesse à época (Domingues, 2007). Publicações como *O clarim da*

*alvorada* (1924-1932), *A voz da raça* (1933-1937) e *O alfinete* (1918-1920) representaram importantes veículos de expressão, resistência e organização política do movimento negro brasileiro.

Para Cunha e Silva (2010), o primeiro Congresso Afro-Brasileiro, realizado em Recife em 1934, representou um marco na valorização e no estudo da cultura afro-brasileira. O historiador Thomas Skidmore, citado por Cunha e Silva (2010), também reconhece a relevância desse período ao afirmar que, até a década de 1930, pouco havia sido publicado sobre os africanos e seus descendentes no Brasil. Os estudos sobre a população negra eram escassos, restritos a poucos intelectuais, como Nina Rodrigues, Braz do Amaral e Manoel Querino. Essa falta de informação resultava das condições históricas e sociais que dificultavam o reconhecimento dos afrodescendentes como parte essencial da nacionalidade brasileira.

A introdução de conteúdos sobre a origem e a cultura afrodescendente do Brasil precisa estar presente no currículo escolar de forma contínua, contribuindo para o combate ao racismo e à herança de uma sociedade historicamente desigual. Com base nesse processo histórico de apagamento e posterior reconhecimento da presença africana na formação do Brasil, é fundamental que o currículo escolar assuma um papel ativo na valorização da cultura afro-brasileira. No Ensino Fundamental I, esse trabalho deve começar pelo contato com histórias, brincadeiras, músicas e personagens que expressam a diversidade étnico-cultural do país, promovendo desde cedo o respeito às diferenças. Obras como *Menina Bonita do Laço de Fita*, de Ana Maria Machado, *As Panquecas de Mama Pileta*, de Lenice Gomes e os contos africanos recontados por Heloisa Pires Lima são recursos valiosos para essa etapa. No Ensino Fundamental II, é importante aprofundar os conteúdos históricos e sociais, abordando os reinos africanos (como Mali, Congo e Daomé), as invenções, as lutas por liberdade e o legado das comunidades africanas, afro-brasileiras e quilombolas, de modo crítico e contextualizado. Destacam-se figuras como Dandara dos Palmares, Luísa Mahin, Aquilino e os líderes das revoltas urbanas, como a Revolta dos Malês (1835). Já no Ensino Médio, o enfoque deve ampliar-se para discussões sobre identidade, racismo estrutural, representatividade e ações afirmativas, integrando os conhecimentos de História, Sociologia, Filosofia e Artes.

É essencial que os alunos compreendam a importância de figuras negras na construção da luta pelos direitos da população negra, tais como Zumbi dos Palmares, símbolo de resistência à escravidão; Carolina Maria de Jesus, autora de *Quarto de Despejo*, que denunciou a realidade das favelas e a exclusão social; Nelson Mandela, referência internacional na luta contra o apartheid; Lélia Gonzalez, intelectual e ativista fundamental para o pensamento feminista negro e a amefricanidade; Abdias do Nascimento, idealizador do Teatro Experimental do Negro e incansável defensor dos direitos civis; e Marielle Franco, vereadora cuja trajetória simboliza a luta contra a violência política e o racismo.

Conforme alerta Silva (2005, p. 25): "A presença do negro nos livros, frequentemente como escravo, sem referência ao seu passado de homem livre antes da escravidão e às lutas de libertação que desenvolveu no período da escravidão e desenvolve hoje por direitos de cidadania, pode ser corrigida se o professor contar a história de Zumbi dos Palmares, dos quilombos, das revoltas e insurreições ocorridas durante a escravidão; contar algo do que foi a organização sócio-político-econômica e cultural na África pré-colonial; e também sobre a luta das organizações negras, hoje, no Brasil e nas Américas." Para que se avance nas questões referentes à diversidade étnico-cultural, ao combate ao racismo e à discriminação racial, é preciso compreender que o processo educacional vai muito além de um livro didático. Esses

temas não são meros conteúdos que devam ser repassados mecanicamente; é necessário desenvolver sensibilidade para perceber como esses processos são constitutivos na formação do cidadão brasileiro.

Na concepção de Pinheiro (2023), se a população negra foi destituída de humanidade pelo atributo da razão, é pelo intelecto que virá a reconquista da dimensão humana. Desse modo, apresentar referências teóricas de intelectuais negros e negras é essencial. Nomes como Sueli Carneiro (Feminismo Negro), Kabengele Munanga (Antropologia e Educação), Nilma Lino Gomes (Educação e Relações Étnico-Raciais), Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (Educação e Diversidade) e Cidinha da Silva (Literatura e Ativismo) devem integrar as formações docentes e as referências curriculares. A partir dessa perspectiva, podemos levar em conta que serão formadas crianças, jovens e adultos mais críticos, que terão o conhecimento e a consciência sobre a importância da cultura afro-brasileira na construção da nossa sociedade. Esse aprendizado contribui para o combate ao preconceito, a valorização da diversidade e o reconhecimento das contribuições históricas e culturais do povo negro, promovendo uma educação mais justa e inclusiva.

Além disso, a inserção da cultura afro-brasileira no currículo escolar possibilita o fortalecimento da identidade dos estudantes, estimulando o respeito mútuo e o diálogo intercultural. Por meio desse processo, a escola se torna um espaço de transformação social, onde o conhecimento é utilizado como instrumento de emancipação e de construção de uma sociedade mais equitativa. Assim, o ensino da história e da cultura afro-brasileira não deve ser visto apenas como uma exigência legal, respaldada pela Lei nº 10.639/2003 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, mas como um compromisso ético e educativo com a formação cidadã e o reconhecimento da pluralidade cultural do Brasil.

Dessa forma, a descolonização do currículo escolar exige um esforço contínuo de formação docente, seleção crítica de materiais didáticos, valorização de saberes e vozes historicamente marginalizadas e o compromisso de toda a comunidade escolar com a construção de uma educação verdadeiramente antirracista.

## **Conclusão**

As reflexões apresentadas ao longo deste trabalho evidenciam a urgência de uma educação que reconheça e valorize a história e a cultura afro-brasileira como parte indispensável da formação cidadã. A Lei nº 11.645/08, longe de ser apenas um dispositivo legal, representa um compromisso ético com a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, que enfrente o racismo estrutural e rompa com séculos de apagamento da população negra no Brasil. Nesse sentido, a efetiva implementação dessa legislação exige não apenas sua presença nos documentos curriculares, mas sobretudo sua vivência cotidiana nas práticas pedagógicas.

Além disso, ficou evidente que o papel do professor é decisivo no processo de transformação social. A formação docente contínua, o acesso a materiais didáticos representativos e o desenvolvimento de estratégias de ensino sensíveis à diversidade são elementos fundamentais para ampliar a compreensão dos estudantes sobre as contribuições afro-brasileiras na construção da sociedade. Quando crianças, jovens e adultos têm contato com narrativas plurais e referências negras positivas, tornam-se capazes de desenvolver pensamento crítico, empatia e consciência histórica, compreendendo-se como sujeitos ativos na luta contra o racismo.

Por fim, reafirma-se que promover uma educação antirracista não se limita ao cumprimento de normas, mas implica um compromisso permanente com a justiça social, com a equidade e com a valorização da pluralidade cultural do Brasil. É necessário compreender que a legislação, por si só, não transforma realidades se não houver engajamento ético e político de todos os agentes escolares na construção de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas. Nesse sentido, o reconhecimento do protagonismo negro, aliado a metodologias que estimulem o diálogo, a reflexão crítica e o respeito à diversidade, contribui de forma significativa para a formação de uma sociedade mais democrática, consciente e sensível às desigualdades históricas. Dessa forma, a escola se consolida como um espaço de transformação social, onde a memória, a cultura e a identidade afro-brasileira são não apenas ensinadas, mas celebradas e incorporadas como parte essencial da trajetória coletiva do país, permitindo que as novas gerações compreendam seu papel na construção de um futuro mais justo e plural.

### Referências

- BRASIL. **Lei nº 10.639/03, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394/96 para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acessado em: 30 set. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 11.645/08, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394/96 para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em: 30 set. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [https://www.google.com/url?sa=i&source=web&rct=j&url=https://basenacionalcomum.mec.gov.br/&ved=2ahUKEwj0o9TppGRAXv5C7kGHY3YCFQy\\_kOegQIARAC&opi=89978449&cd&psig=AOvVaw3DxKq1ODb5Ox2fiU\\_UAT4&ust=1764291146183000](https://www.google.com/url?sa=i&source=web&rct=j&url=https://basenacionalcomum.mec.gov.br/&ved=2ahUKEwj0o9TppGRAXv5C7kGHY3YCFQy_kOegQIARAC&opi=89978449&cd&psig=AOvVaw3DxKq1ODb5Ox2fiU_UAT4&ust=1764291146183000). Acesso em: 22 out. 2025.
- CUNHA, Euclides da; SILVA, José da. **Cultura afro-brasileira e identidade nacional: estudos e reflexões históricas**. Recife: Editora Universitária, 2010.
- DOMINGUES, Petrônio. **Movimento Negro brasileiro: alguns apontamentos históricos**. Tempo, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007.
- GOMES, Nilma Lino. **Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03**. A cor da cultura, Artigos, 2011a. Disponível em: <http://antigo.acordacultura.org.br/artigo-25-08-2011>. Acesso em: 24 jan. 2026.
- GOMES, Nilma Lino. **Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos**. Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Belo Horizonte, 2012. Disponível em: [https://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5\\_Gomes\\_N%20L\\_Rel\\_etnico\\_raciais\\_educ%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf](https://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf). Acesso em: 29 out. 2025.
- LOPES, Vera Neuza. Racismo, preconceito e discriminação. In: MUNANGA, K. (Org). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC, 2005.
- MAESTRI, Mario. **Abdias Nascimento: Quilombola ou capitão-do-mato? Ensaio de interpretação marxista sobre a política racista para o Brasil**. FCM Editora, Porto Alegre, 2018.
- PINHEIRO, Bárbara Carine. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.
- SILVA, Ana Célia. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 21-37.

SOUZA, Edimilson Rodrigues de. **Material de apoio didático-pedagógico sobre história e cultura afro-brasileira para educadores na educação básica**. Revista Calundu, Universidade de Brasília, DF. v. 8, n. 1, jan-jun, 2024. Disponível em: <https://calundu.org/wp-content/uploads/2024/09/4artigo-2.pdf>. Acesso em: 08 out. 2025.

## **DO OUTRO LADO TEM SEGREDOS: UMA PROPOSTA DE MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA COM ENFOQUE NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

**Gabrielly Brito da Costa<sup>27</sup>**  
**Francisco Bezerra dos Santos<sup>28</sup>**

### **Resumo**

Em atendimento às Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, que tornaram obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas, este artigo apresenta uma proposta de mediação de leitura literária realizada com estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública da rede municipal de Parintins-AM. A obra *Do outro lado tem segredos* (2003), de Ana Maria Machado serviu como ponto de partida para discutir as relações étnico-raciais, promover o protagonismo negro e indígena e despertar o prazer pela leitura. A experiência evidencia o potencial da literatura infantil e juvenil como ferramenta pedagógica para a construção de uma educação antirracista e culturalmente sensível.

**Palavras-chave:** Mediação. Leitura. Relações étnico-raciais.

### **Abstract**

In compliance with Laws No. 10,639/03 and No. 11,645/08, which made the teaching of Afro-Brazilian and indigenous history and culture mandatory in schools, this article presents a proposal for literary reading mediation carried out with 6<sup>th</sup> grade elementary school students in a public school in the municipal network of Parintins-AM. The book *Do outro lado tem segredos* (2003), by Ana Maria Machado, served as a starting point for discussing ethnic-racial relations, promoting black and indigenous protagonism, and awakening a love of reading. The experience highlights the potential of children's and youth literature as a pedagogical tool for building an anti-racist and culturally sensitive education.

**Keywords:** Mediation. Reading. Ethnic-racial relations.

### **Introdução**

A leitura da obra *Do outro lado tem segredos*, da escritora Ana Maria Machado foi utilizada como estratégia pedagógica para despertar o interesse pela leitura dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental e abordar as relações étnico-raciais afro-brasileiras e indígenas na sala de aula em conformidade com as leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

Esta proposta de mediação de leitura literária buscou romper com o tradicional, pois desafia os leitores a participarem ativamente reconstruindo o sentido do texto, e vislumbrando diversas formas, saberes e memórias afro-brasileiras e indígenas que foram renegados na literatura. O artigo está dividido em duas seções. A primeira consiste nos procedimentos metodológicos que narram desde a escolha do acervo literário e seleção da obra até a aplicação da mediação de leitura na sala de aula.

---

<sup>27</sup> Graduada em Letras-Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Amazonas-UEA, professora da rede pública de ensino de Parintins-AM.

<sup>28</sup> Professor Doutor do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS, *Campus Vacaria*-RS.

A segunda seção detalha a aplicabilidade da mediação de leitura, percepções e receptividade dos alunos a proposta em sala de aula.

### **Procedimentos metodológicos**

Para realizar a proposta de mediação de leitura em conformidade com as Leis 10.639/03 e 11.645/08, que tornam obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas, foi realizada, inicialmente, uma pesquisa para a seleção do acervo literário. Essa pesquisa resultou na escolha da obra infantojuvenil, *Do outro lado tem segredos*, da escritora Ana Maria Machado.

Considerando a importância dos anos finais do Ensino Fundamental para a formação do leitor crítico, a BNCC (2018, p. 138) destaca que "está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e escrita". A partir dessa perspectiva, a seleção da obra foi orientada pelos seguintes critérios estabelecidos pela mediadora: a) Adequação à faixa etária: a obra destina-se a estudantes de onze e doze anos, que se interessam por narrativas ricas em descrições e imagens capazes de despertar a atenção e instigar o imaginário; b) Relevância para a formação crítica: a abordagem de temas como relações étnico-raciais, o protagonismo negro e a valorização das culturas afro-brasileira e indígena, com base na ancestralidade, constitui aspecto fundamental para o desenvolvimento de uma leitura crítica e plural; c) Finalidade pedagógica: a estrutura da obra, que em cada capítulo convida o leitor a desvendar, por meio de relatos orais preservados na memória dos mais velhos, os segredos que revelam a origem dos personagens Bino e Maria, favorece a construção progressiva da narrativa e amplia as possibilidades de mediação.

Após a escolha da obra, realizou-se a mediação de leitura com os estudantes, abordando o tema das relações étnico-raciais em sala de aula. Para tornar a experiência mais significativa, o ambiente foi recriado de modo semelhante ao descrito na narrativa. Em seguida, promoveu-se uma roda de conversa, que favoreceu a troca de experiências acerca da obra e possibilitou reflexões sobre o protagonismo negro e indígena e sua importância na formação da identidade cultural.

Como atividade de culminância, os alunos foram convidados a expressar, por meio de frases, os aspectos que mais lhes chamaram a atenção nos capítulos lidos. Além disso, com base na narrativa, realizaram entrevistas com seus familiares para, posteriormente, produzirem um livro coletivo sobre sua própria ancestralidade.

### **Mediação de leitura literária da obra *Do outro lado tem segredos***

Pautada nas Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, que estabelecem a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas, a proposta de mediação de leitura aqui apresentada tomou como ponto de partida a obra literária *Do outro lado tem segredos*, de Ana Maria Machado, com o objetivo de abordar as relações étnico-raciais em sala de aula.

Inicialmente, a mediadora de leitura promoveu um primeiro contato significativo dos estudantes com o livro por meio da recriação de um ambiente sensorial inspirado nos diferentes cenários da narrativa. A intenção foi despertar o interesse e a curiosidade sobre a obra a ser trabalhada. Como destaca Solé (1998, p. 172), “as estratégias de leitura aprendidas em contextos significativos contribuem para a consecução da finalidade geral da educação, que consiste em que os alunos aprendam a aprender”. Nesse momento, surgiram diversas perguntas por parte dos estudantes, curiosos sobre a organização do espaço da sala de referência.

Na sequência, a mediadora solicitou que os alunos se organizassem em círculo e descrevessem o ambiente de leitura preparado. Após ativar os conhecimentos prévios da turma e ouvir suas contribuições, foi apresentado o livro físico, com destaque para seu título. A mediadora perguntou se alguém já conhecia a narrativa ou sua autora. Diante da resposta negativa da maioria, procedeu-se à apresentação da biografia de Ana Maria Machado, apoiada por imagens, como forma de contextualizar a produção literária.

Com o intuito de estimular a autonomia dos estudantes, foi realizada a dinâmica “detetive da leitura”, que consistiu na investigação de pistas presentes nas diferentes capas do livro. A atividade teve como finalidade iniciar o debate sobre as relações étnico-raciais e sua relevância na formação da identidade cultural brasileira, promovendo, desde os primeiros contatos com a obra, uma leitura crítica e reflexiva.

De acordo com Isabel Solé (1998, p.173) é importante:

promover atividades em que os alunos tenham que perguntar, prever, recapitular para os colegas, opinar, resumir, comparar suas opiniões com relação ao que leram, tudo isso fomenta uma leitura inteligente e crítica, na qual o leitor vê a si mesmo como protagonista do processo de construção de significados.

Após essa conexão visual inicial, os estudantes descreveram suas percepções sobre as diferentes capas da obra. Na primeira capa, observaram duas pessoas, uma de pele negra e outra de pele branca, caminhando por uma praia, à beira-mar. Na segunda capa, considerada pelos estudantes com pouca riqueza de detalhes, o que mais chamou a atenção foi a presença de um homem negro posicionado sobre a palavra “outro”, além de elementos ao fundo que remetiam ao mar. Como o título da obra é *Do outro lado tem segredos*, os estudantes sentiram-se ainda mais instigados a desvendar o mistério, levantando a hipótese de que os segredos poderiam estar relacionados à vida no fundo do mar.

Ao analisarem a terceira capa, os alunos observaram um menino negro e, ao fundo, as pontas de uma estrela. Notaram, ainda, a semelhança com a quarta capa, que trazia a mesma ilustração, porém em tons mais suaves. Foi nesse momento que os estudantes destacaram a presença de personagens negros na obra, o que permitiu à mediadora introduzir um dos pontos centrais do debate sobre relações étnico-raciais: o protagonismo negro na literatura. Conforme afirma Silva (2010, p. 22), “a literatura afro-brasileira é um campo de resistência, um espaço em que a afro-brasilidade encontra suas diversas formas de expressão e de enfrentamento das condições de subalternidade impostas à população negra ao longo da história do país”.

Ainda reunidos em círculo, foram distribuídas doze cópias da obra *Do outro lado tem segredos* para que os estudantes lessem a narrativa em duplas, em voz alta, com pausas programadas para reflexões e comentários. Durante a leitura, ao chegarem ao capítulo "Mistérios de Luanda e Angola", os estudantes perceberam que o mistério começava a ser desvendado por Bino a partir das histórias contadas por sua avó, vó Odila. Esse trecho abriu espaço para um diálogo sobre ancestralidade e a valorização das tradições orais afro-brasileiras transmitidas pela matriarca da família. A discussão permitiu que os estudantes compreendessem as influências históricas e culturais dos africanos no Brasil, retratadas na obra por meio de elementos como a leitura de búzios, estrelas-do-mar e conchas, práticas comuns em religiões de matriz africana.

Para aprofundar a compreensão, a mediadora explicou aos estudantes a importância cultural dessas práticas religiosas, que representam, para os africanos e seus descendentes, uma forma de comunicação espiritual e de orientação de vida, contribuindo para o reconhecimento e respeito à diversidade religiosa e cultural brasileira.

É importante destacar que abordar a ancestralidade e a tradição oral por meio da literatura infantojuvenil é uma ferramenta de resistência que promove a educação antirracista e desconstrói a imagem negativa representada pelo negro. Mediações de leitura com esta, são cruciais pois trabalham as relações étnico-raciais na escola, fortalecem a autoimagem e pertencimento dos estudantes negros, amplia o repertório de todos os leitores e trabalha valores como o respeito e a valorização da cultura afro-brasileira, exaltando a realeza africana contrapondo a figura de pessoas escravizadas, conforme a seguinte citação:

Congada...Que beleza! Todo ano, quando tinha festa da congada, Bino ficava no maior assanhamento, junto com Tião, os dois vendo, cantando, prestando atenção em tudo. Na certa Tião vinha também este ano para aproveitar a festança e não perdia uma. E iam ficar vendo a coroação do rei Congo, todo enfeitado, com roupas lindas, coberto de jóias. E os embaixadores e guerreiros em volta dele. O rei Congo era lindo...Também era o único rei que Bino já tinha visto. Será que os reis do outro lado também eram assim? (Machado, 2003, p. 37).

Durante a mediação de leitura, foi trabalhada com os estudantes a importância da congada como manifestação cultural e religiosa afro-brasileira, celebrada em homenagem a São Benedito, referência direta ao nome do personagem protagonista, Bino, cujo verdadeiro nome é Benedito. Essa intertextualidade, trabalhada ao longo da mediação, teve como objetivo desconstruir estereótipos e combater o apagamento da cultura negra, valorizando a identidade e a história dos povos africanos e de seus descendentes no Brasil.

Em outro momento da mediação, abriu-se um espaço de discussão sobre conscientização e cidadania, aspectos fundamentais da narrativa para o trabalho com as relações étnico-raciais na escola. A escritora Ana Maria Machado evidencia, em sua obra, a representatividade positiva dos traços físicos da personagem Maria, ao descrever, por exemplo, a percepção de Bino: "[...] Gostava do jeito de Maria, da alegria dela, dos olhinhos bem pretos brilhando quase escondidos atrás da franja muito lisa caída na testa" (Machado, 2003, p. 35). Essa atividade de sensibilização teve como finalidade promover o respeito e a empatia entre os estudantes, considerando que, infelizmente, alunos indígenas ainda sofrem preconceito em razão do racismo estrutural. Abordagens como essa, inseridas no cotidiano escolar, contribuem

para que todos os estudantes aprendam a identificar e denunciar práticas racistas.

A leitura literária também oportunizou o trabalho com as relações étnico-raciais voltadas aos povos indígenas. Nesse contexto, foi destacada a importância da personagem Maria como protagonista de sua própria história, aproximando-a de Bino, que também demonstrava curiosidade em desvendar os segredos "do outro lado". A partir das inúmeras perguntas que fez à sua avó, Maria buscou respostas fundamentadas nas narrativas orais da anciã, práticas que valorizam a voz dos mais velhos e a memória dos povos originários, reafirmando a importância da tradição oral na preservação e transmissão da cultura indígena:

- É que eu ficava sempre olhando para as árvores, a mata, o morro e ficava horas pensando no que é que podia existir do outro lado. Um dia perguntei a minha avó e ela falou umas coisas que eu não entendi direito. Continuei perguntando. A ela e todo mundo que pudesse me dar uma resposta. E não ficava só perguntando, não. Às vezes ficava olhando e imaginando, de olho grudado na estrela, querendo saber o caminho dela (Machado, 2003. p. 39).

É importante destacar que, durante a roda de leitura na qual se discutiu a relevância dos relatos dos mais velhos como guardiões da memória e da identidade, os estudantes foram convidados a compartilhar histórias contadas por seus familiares sobre sua origem e parentesco. Esse exercício de escuta e partilha revelou-se significativo para aproximar as vivências pessoais dos temas abordados na obra, fortalecendo o vínculo entre literatura, memória e pertencimento.

Na sequência, foram apresentados aos estudantes objetos representativos das culturas afro-brasileira e indígena, tais como gamela, cesto de cipó, colares com estrelas e búzios, entre outros. A exposição desses artefatos culturais contribuiu para tornar tangíveis os elementos simbólicos presentes na narrativa, ampliando a compreensão dos alunos sobre as tradições e saberes dos povos africanos e indígenas.

Como atividade de culminância da proposta de mediação de leitura literária, a mediadora solicitou que cada estudante elegeisse um capítulo ou uma citação da obra que lhe tivesse despertado especial atenção, justificando o motivo de sua escolha. Ao final da atividade, cada aluno registrou, em uma frase, o significado da experiência de leitura vivenciada. Por fim, os estudantes realizaram, em grupo, uma entrevista com seus familiares mais velhos, avós, tios ou os próprios pais, com o objetivo de reunir narrativas e memórias familiares para a produção coletiva de um livro sobre sua ancestralidade, consolidando, assim, o percurso de valorização da história e da identidade de cada um.

## **Conclusão**

A proposta de mediação de leitura da obra *Do outro lado tem segredos*, desenvolvida no contexto das relações étnico-raciais afro-brasileiras e indígenas, cumpriu sua finalidade pedagógica ao despertar, nos estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, o interesse por uma reflexão crítica acerca do racismo estrutural, dos saberes tradicionais e da formação da sociedade brasileira. Por meio de experiências significativas ancoradas em práticas pedagógicas dialógicas, a mediação favoreceu a desconstrução de estereótipos colonialistas e a valorização das múltiplas identidades que compõem a cultura nacional.

Mais do que o ato de ler, a mediação representou a materialização das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 no cotidiano da sala de aula, ao tomar a literatura como ferramenta de transformação social. Ao longo do processo, os estudantes puderam visualizar, na narrativa, o protagonismo de personagens negros e indígenas que valorizavam os saberes de sua ancestralidade, deslocando a centralidade da branquitude como padrão na produção literária. Essa experiência contribuiu para a reformulação do pensamento dos alunos, incentivando a construção de uma sociedade mais justa, plural e democrática, livre de preconceitos e comprometida com o reconhecimento da diversidade étnico-cultural que historicamente constitui o Brasil.

### Referências

- BRASIL. Ministério da educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília. 2028.
- BRASIL. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003, seção 1, p. 1.
- BRASIL. **Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008**. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.
- MACHADO. Ana Maria. **Do outro lado tem segredos**. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.2003.
- SILVA, Cuti. **Literatura Negra: uma poética de nossa afro-brasilidade**. São Paulo: Editora Ática, 2010
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6.ed. Porto Alegre: Artes Médicas. 1998.

## MULTICULTURALISMO E EDUCAÇÃO: A POTÊNCIA DA POESIA INDÍGENA NA SALA DE AULA

Francisco Bezerra dos Santos<sup>29</sup>

### Resumo

A poesia é essencial para desenvolver sensibilidade estética, criatividade e interpretação, especialmente nos anos iniciais escolares. Porém, sua presença na educação ainda é limitada, privando os alunos de linguagens diversificadas e de povos marginalizados, como os indígenas. Diante disso, este trabalho discute a importância da poesia indígena nos Anos Iniciais, destacando seu potencial para promover conscientização, respeito e valorização da diversidade cultural. Ao incorporar essas vozes, a escola forma cidadãos críticos e sensíveis, contribuindo para uma sociedade mais justa e inclusiva.

**Palavras-chave:** Poesia indígena. Anos Iniciais. Multiculturalidade.

### Abstract

Poetry is essential for developing aesthetic sensitivity, creativity and interpretation, especially in the early years of school. However, its presence in education is still limited, depriving students of diverse languages and marginalized peoples, such as indigenous peoples. In light of this, this paper discusses the importance of indigenous poetry in the Early Years, highlighting its potential to promote awareness, respect and appreciation of cultural diversity. By incorporating these voices, schools educate critical and sensitive citizens, contributing to a fairer and more inclusive society.

**Keywords:** Indigenous poetry. Early Years. Multiculturalism.

### Introdução

A presença da poesia no ambiente escolar é um tema que merece uma análise aprofundada, especialmente no contexto da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, onde a formação crítica e a capacidade de análise são fundamentais. A poesia, enquanto forma de expressão artística e literária, desempenha um papel crucial no desenvolvimento da sensibilidade estética e da capacidade de interpretação dos estudantes. Nesse contexto, é possível observar uma crescente ausência de poemas nas salas de aulas, principalmente nos anos iniciais, o que pode impactar negativamente a formação integral dos alunos.

Diante desse panorama, o objetivo deste trabalho é discutir o potencial da poesia indígena na sala de aula, uma vez que esse gênero literário atrelado à temática indígena apresenta outras formas de narrativas ancestrais, mitos e visões de mundo, o que contribui para a desconstrução de estereótipos e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a diversidade cultural brasileira. Nossas discussões buscam embasamento em estudiosos que entendem a importância da temática indígena na escolarização básica, a saber: Thiél (2016), Oliveira e Amarilha (2024), Gersem Baniwa (2019) e outros.

---

<sup>29</sup> Doutor em Letras: Estudos Literários, pela Universidade Federal do Paraná – UFPR.

### **A poesia indígena na sala de aula**

Antonio Candido (1995), em seu célebre ensaio “O direito à literatura”, categoriza a literatura como um direito humano fundamental, uma necessidade básica para a formação humana, assim como alimentação e moradia. Quanto à sua abordagem pedagógica, esta deveria ser centrada no prazer do texto como passo essencial para a educação literária. No que tange a poesia, ele também sugere que o primeiro contato do aluno com o texto deveria ser de fruição (apreciação, emoção) antes de qualquer análise técnica. A análise formal (métrica, rimas, figuras de linguagem) viria depois, para não engessar a experiência estética. Candido nos lembra ainda que a poesia (e a arte em geral) não é apenas para decifrar, mas para viver. Suas ideias continuam atuais e transformadoras no ensino da literatura.

Nesse diapasão, é importante considerar também as contribuições de Tzvetan Todorov (2009), principalmente quando afirma que a literatura está sendo negligenciada e mal compreendida em seu ensino, afastando-a de sua função primordial de oferecer conhecimento sobre o ser humano e o mundo. Assim como Antonio Candido, Todorov afirma que as análises formais e estruturais tem sido o foco, quando na verdade a reflexão deveria enfatizar a experiência humana, suas paixões e contradições. Para o estudioso, a literatura deveria ser vista como uma ferramenta para a compreensão da condição humana e para a formação de leitores mais críticos e conscientes. Um resgate da função humanista da literatura, desse modo, seria seu uso como um meio de compreender o mundo e a nós mesmos, através das emoções, paixões e dilemas morais presentes nas obras literárias.

A partir do que propõem os teóricos acima, é possível pensar a poesia indígena no contexto de sala de aula como um instrumento de reflexão sobre muitos temas contemporâneos. A poesia indígena é marcada por uma profunda conexão com a natureza e os elementos cosmológicos, refletindo a visão de mundo dos povos indígenas. Suas composições, antes transmitidas oralmente, expressam a relação sagrada entre os seres humanos, os animais, as plantas e os fenômenos naturais.

Na contemporaneidade, a poesia indígena tem se destacado por dialogar com as questões atuais, mesclando tradição e modernidade. Autores de diversas etnias utilizam a escrita para denunciar violências históricas, reivindicar direitos e celebrar a resistência de seus povos. Nesse cenário, a poesia indígena abre caminhos únicos para o trabalho com a pluralidade cultural em sala de aula, indo além da simples representatividade. Ela não apenas insere vozes marginalizadas no currículo, mas propõe um diálogo com cosmovisões que desafiam lógicas ocidentais dominantes.

Além disso, a poesia contemporânea indígena rompe com visões estereotipadas, apresentando os povos originários em sua complexidade: como sujeitos urbanos, críticos e politicamente engajados. Autores como Graça Graúna, Eliane Potiguara, Márcia Kambeba, Sony Ferseck, Tiago Hakiy, Auritha Tabajara e muitos outros expõem, em seus versos, desde a ancestralidade até as lutas atuais por direitos, permitindo que os estudantes reconheçam essas culturas como vivas e dinâmicas. Essa abordagem evita o exotismo e humaniza as narrativas, com um viés pautado no aprendizado cultural e anti-racista.

A poesia é um gênero literário que reflete a complexidade da experiência humana. No campo da literatura indígena, a poesia desafia o leitor, pois segundo a pesquisadora Janice Thiél:

Os textos indígenas possuem uma complexidade em termos de gênero, autoria, multimodalidades, além de percepções culturais da realidade, que exigem do leitor um reposicionamento cultural, ao mesmo tempo que motivam a interação com o outro a partir da literatura. Como mediadores de leitura, os professores exercem um papel essencial na formação de leitores competentes. A leitura de obras literárias, em especial, promove a percepção não só de temas variados, mas de como esses temas são abordados (Thiél, 2016, p. 89).

A partir de seu uso em sala de aula, os alunos podem aprofundar sua compreensão sobre a linguagem e suas nuances, promovendo um vocabulário mais rico, exercitarem a criatividade, ao se depararem com formas não convencionais de expressão e permite ainda, aos alunos, conectarem-se emocionalmente com o texto, o que pode facilitar a empatia e a reflexão sobre questões sociais e existenciais.

Para incentivar o trabalho com temas relacionados aos povos indígenas no Brasil, foi criada a Lei nº 11.645/08 que torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas públicas e privadas de ensino fundamental e médio. A Lei foi sancionada em 10 de março de 2008. Ela estabelece que os conteúdos sobre os povos indígenas devem fazer parte do currículo de história, literatura e educação artística.

Para que as práticas de leitura de poesia sejam implementadas em sala de aula, algumas propostas podem ser realizadas, como a integração da poesia no currículo, pois é fundamental que a poesia seja integrada de forma sistemática no currículo da disciplina de língua portuguesa e literatura e de modo interdisciplinar em todo o currículo, promovendo sua leitura e análise crítica; investimento na formação continuada dos professores, que abordem a importância da poesia e estratégias para sua inclusão nas aulas, também pode ser um instrumento eficaz.

Os livros de poemas indígenas são uma forma poderosa de valorização e resistência das culturas originárias, trazendo a oralidade, os mitos, as tradições e a conexão com a natureza para a literatura escrita. Muitos desses poemas expressam a relação profunda dos povos indígenas com a terra, os ancestrais e o espírito coletivo de suas comunidades. Conforme nos alerta Janice Thiél (2016), não devemos subestimar as crianças e jovens quanto ao seu potencial de desenvolvimento de competências leitoras multimodais e multiculturais. Para um trabalho eficaz, os mediadores de leitura precisam privilegiar a fluidez do texto poético. Além de contribuir com o aprimoramento de competências leitoras da palavra, o contato com a poesia indígena os capacita para a leitura de outras modalidades discursivas tais como a imagem impressa ou em movimento, o som, a música, o gesto e a fala.

### **Propostas para a sala de aula: a poesia indígena para leitores iniciantes**

A incorporação da poesia indígena nos anos iniciais pode ser feita por meio de estratégias que valorizem a oralidade e a expressão artística. Uma abordagem eficaz são as performances poéticas, nas quais os poemas são recitados com entonação e ritmo, acompanhados de instrumentos tradicionais, como maracás, para enriquecer a experiência

sensorial. Além disso, a participação de poetas indígenas ou o uso de vídeos com suas performances ajuda a aproximar as crianças dessas culturas, seguido de rodas de conversa para reflexão sobre os significados e emoções despertadas. Desse modo, ao ler obras da literatura indígena, os jovens leitores poderão repensar as ideias preexistentes que possuem sobre os povos indígenas à medida que conhecem um pouco sobre a história e a cultura desses povos (Oliveira; Amarilha, 2024).

Outra estratégia é a interpretação por meio de ilustrações, que incentiva os alunos a expressarem visualmente o que compreenderam dos poemas. Eles podem criar desenhos, colagens ou pinturas inspirados nos versos e nos padrões gráficos das ilustrações presentes nos livros. Essa atividade não só desenvolve a criatividade, mas também ajuda a estabelecer conexões entre a poesia e os elementos culturais das comunidades indígenas. Por esse viés, como nos diz Gersem Baniwa (2019, p. 8), “é necessário compreender o que é diversidade cultural, que não é ideia ou conceito. São modos de vida concretos vividos por milhares de pessoas, comunidades e povos com suas culturas, tradições, línguas, valores, saberes, conhecimentos e visões de mundo”.

No que tange ainda à apresentação da poesia indígena, se faz importante contextualizá-la dentro de seu universo cultural, relacionando-a a mitos, cantos e rituais. Os professores podem propor a criação de poemas coletivos inspirados em temas da natureza e das cosmovisões indígenas, incentivando as crianças a expressarem sua própria voz poética. Essa abordagem promove não apenas o letramento literário, mas também o respeito à diversidade. Como afirmam Azevedo; Chagas; Bazzo (2018, p. 16):

Na sala de aula, ao professor caberá o papel de mediador, aquele que cria condições para partilhar e favorecer o gosto pela poesia e o aprendizado decorrente dos estudos realizados em torno do texto poético. Ademais, o mediador haverá de ensinar os conhecimentos inerentes à arte literária: metáfora, ritmo, entonação, pausa, musicalidade, entre outros aspectos. Nesse sentido, pensar a reflexão sobre o trabalho com a linguagem poética na escola perpassa uma compreensão da complexidade dos aportes sobre a infância, educação, linguagem e a própria literatura. Como a linguagem poética transita na escola? Como as crianças, os jovens podem interagir com a poesia no espaço da escola? Como realizar um trabalho com o texto poético na escola? Quais estratégias os professores podem usar na sala de aula, sem obliterar a linguagem poética?

A partir do que dizem os estudiosos acima, destacamos a importância de selecionar textos indígenas adequados aos anos iniciais e fundamental I, com narrativas que valorizem a oralidade, a natureza e a cultura ancestral. Essa proposta se relaciona diretamente com o uso da poesia indígena em sala de aula, já que muitos povos originários transmitem seus saberes por meio de cantos, versos ritmados e palavras que celebram a terra, os animais e os espíritos da floresta. Portanto, pensar a temática indígena em suas várias dimensões em sala de aula significa aprimorar o planejamento do professor – intencional, estruturado e libertador – para desenvolver nos alunos a escuta ativa, a leitura crítica da poesia e, possivelmente, sua criação, assegurando uma experiência poética autêntica e significativa no espaço escolar. Nesse sentido, evocamos mais uma vez a estudiosa Janice Thiél (2016), que nos lembra da premissa fundamental de formamos leitores desde as séries iniciais, para que conheçam a pluralidade cultural brasileira e reconheçam a presença e a contribuição das muitas etnias que constituem

as culturas aqui desenvolvidas.

Para trabalhar a poesia indígena com leitores em formação, é importante selecionar obras curtas, linguagem acessível e temas que conectem a cultura indígena ao cotidiano infantojuvenil. A poesia deve, de fato, integrar o cotidiano das crianças e jovens, transcendendo seu uso limitado a datas comemorativas ou eventos escolares. Embora muitas vezes seja associada a celebrações (Dia dos povos indígenas, Dia da consciência negra, Dia da árvore, etc.). Quando a poesia se torna parte constante da vida escolar, ela deixa de ser apenas um recurso pontual e passa a ser um meio de descoberta e diálogo. Estudantes que têm contato frequente com versos, ritmos e metáforas desenvolvem não só habilidades linguísticas, mas também uma escuta mais atenta e um olhar mais sensível para si mesmas e para o entorno.

A experiência de ler e criar poesia em sala de aula permite ao aluno usufruir da linguagem com liberdade, prazer e inventividade. A poesia liberta as palavras das amarras gramaticais rígidas, como regras de pontuação ou sintaxe, e abre espaço para experimentações sonoras, combinações inesperadas de termos e uma atenção especial ao poder de cada vocábulo e sua disposição no texto. Dessa forma, ela se torna uma ferramenta única para o desenvolvimento da escrita criativa (Azevedo; Chagas; Bazzo, 2018). Por esse caminho, uma sugestão para o trabalho com a poesia indígena é a integração entre poesia, cultura e meio ambiente, que pode ser trabalhada de forma criativa em atividades interdisciplinares e promover uma reflexão profunda sobre a relação do ser humano com a natureza. Uma proposta eficaz é a realização de saraus ecológicos, nos quais os alunos recitam poemas de autores indígenas que abordam temas ambientais, enquanto discutem a importância da preservação dos biomas retratados.

Outra possibilidade seria a criação de poemas visuais com base nos poemas lidos em sala de aula com elementos naturais, como folhas, sementes e flores, combinando expressão artística e educação ambiental. Os alunos podem coletar materiais em parques ou praças para pensar a biodiversidade local, e depois montar colagens que ilustrem seus versos. Essa prática estimula a sensibilidade poética e a valorização do entorno, além de fortalecer noções de sustentabilidade. Projetos com intervenções comunitárias ou na própria escola com poesia de protesto ou conscientização ambiental podem unir linguagem artística e ativismo.

Iniciativas como essas conectam a voz poética à responsabilidade social, uma vez que a poesia opera como metáfora do mundo, permitindo uma leitura carregada de afeto, emoção e expressividade. Ela não se limita a nomear ou explicar, mas sugere, insinua e revela através do não-dito. Ao mobilizar a força mítica dos sons e ritmos, transcende a linguagem racional, despertando conexões emocionais e conotações profundas, muito além da comunicação objetiva do cotidiano. Assim, torna possível expressar o indizível: o efêmero, o intangível e o inexprimível, ampliando radicalmente as possibilidades de significação (Azevedo; Chagas; Bazzo, 2018).

Tais sugestões podem ser excelentes iniciativas para trabalhar a poesia indígena e ao mesmo tempo cumprir o que pede a Lei 11.645/2008, que determina o ensino da história e cultura indígena nas escolas. Dessa forma, a poesia indígena não só atende às exigências legais, mas também se torna uma ferramenta poderosa para a construção de uma educação antirracista, inclusiva e decolonial. Do mesmo modo, para despertar os alunos para o encanto da poesia, é fundamental que o professor seja, antes de tudo, um leitor do gênero, e o compartilhe em sala de aula de forma constante.

### Considerações finais

Como mostrado, a poesia indígena é um instrumento poderoso para uma educação multicultural, capaz de romper com visões estereotipadas e promover o respeito à diversidade cultural brasileira. Ao trazer para a sala de aula poemas que expressam cosmovisões indígenas, mitos ancestrais e a relação sagrada com a natureza, os educadores não apenas cumprem a Lei 11.645/2008, mas também abrem espaço para reflexões críticas sobre identidade, memória e justiça social.

As estratégias pedagógicas sugeridas no artigo, como saraus ecológicos, performances poéticas e criação coletiva de versos, demonstram que é possível integrar a poesia indígena de maneira dinâmica e interdisciplinar. Essas atividades não só estimulam a sensibilidade artística e o letramento literário, mas também fortalecem a conexão dos estudantes com temas urgentes, como a preservação ambiental e os direitos indígenas.

Por fim, este trabalho reforça que a educação intercultural é um ato político e um caminho transformador, que exige compromisso com a valorização de saberes historicamente silenciados. A poesia indígena, em sua dimensão estética e política, desafia a lógica monocultural da escola e convida à construção de um projeto pedagógico verdadeiramente inclusivo. Mais do que cumprir uma obrigação legal, trabalhar com essa produção literária é reconhecer a resistência e a contribuição dos povos indígenas para a formação do Brasil.

### Referências

- ALVES, Eliane Fernandes Gadelha; SALUSTIANO, Dorivaldo Alves. Concepções de diversidade na Base Nacional Comum Curricular–BNCC. **Interritórios-Revista de Educação**. Caruaru, v. 6, n. 11, 2020.
- AZEVEDO, Fernando José Fraga de; CHAGAS, Lilane Maria de Moura; BAZZO, Jilvania Lima dos Santos. Pensar a poesia em sala de aula: reflexões didáticas para fruir o texto poético. **Leitura: Teoria e Prática**, v. 36, n. 74, p. 15-30, 2018.
- BANIWA, Gersem. Educação para manejo do mundo. **Articulando e Construindo Saberes**, v. 4, p. 1-17, 2019.
- CANDIDO, Antonio. “O direito à literatura”. In: **Vários escritos**. São Paulo: Duas cidades; Ouro sobre azul, 1995, p. 169-91.
- OLIVEIRA, Manoilly Dantas de; AMARILHA, Marly. A literatura infantil com temática indígena na sala de aula para a superação de estereótipos. **Revista Cocar**, v. 20, n. 38, 2024.
- THIÉL, Janice Cristine. A literatura infanto-juvenil indígena brasileira e a promoção do letramento multicultural. **Literartes**, n. 5, p. 88-99, 2016.
- TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

## NOVEMBRO NEGRO NO IFRS, *CAMPUS* VACARIA-RS: A FORÇA DA NEGRITUDE E O PROTAGONISMO NEGRO NO BRASIL

Gisela Ciotta<sup>30</sup>

Francisco Bezerra dos Santos<sup>31</sup>

### Resumo

Este trabalho relata uma atividade do Novembro Negro no IFRS, *campus* Vacaria, realizada com estudantes do 1º ano do Ensino Médio Integrado em Administração. A proposta articulou pesquisa, produção textual e expressão artística para valorizar personalidades negras brasileiras e discutir relações étnico-raciais. Os alunos pesquisaram figuras negras de destaque, confeccionaram coletivamente uma saia de TNT para ornamentar um manequim e fixaram nela as imagens das personalidades, além de palavras como "respeito", "luta" e "igualdade". A atividade encerrou-se com reflexão sobre cotas raciais e políticas de permanência, a partir da obra de Bárbara Carine Pinheiro. O projeto promoveu representatividade, consciência crítica e compromisso com a educação antirracista.

**Palavras-chave:** Negritude; Representatividade; Educação antirracista; Ações afirmativas.

### Abstract

This paper reports on a Black November activity at the Vacaria *campus* of the Federal Institute of Southern Rio Grande do Sul (IFRS), carried out with first-year students of the Integrated High School Program in Administration. The proposal combined research, textual production, and artistic expression to highlight prominent Black Brazilian figures and discuss ethnic-racial relations. The students researched prominent black figures, collectively made a TNT skirt to decorate a mannequin, and attached images of the personalities to it, along with words such as "respect," "struggle," and "equality." The activity ended with a reflection on racial quotas and retention policies, based on the work of Bárbara Carine Pinheiro. The project promoted representation, critical awareness, and a commitment to anti-racist education.

**Keywords:** Blackness; Representation; Anti-racist education; Affirmative action.

### Introdução

A negritude representa identidade, cultura, resistência e persistência, e desempenha um papel essencial na formação da sociedade brasileira. Apesar de compor a maior parte da população, pessoas negras ainda enfrentam pouca representatividade em espaços de destaque como na mídia, na política e em cargos de poder, reflexo de um histórico de invisibilização e desigualdade estrutural. Nesse contexto, discutir a negritude na escola torna-se fundamental: fortalece a valorização da cultura afro-brasileira, combate estereótipos e contribui para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

---

<sup>30</sup> Estudante do curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFRS, *Campus* Vacaria.

<sup>31</sup> Doutor em Letras e professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFRS, *Campus* Vacaria.

Pensando nisso, este trabalho teve como objetivo trazer à tona nomes importantes da cultura negra brasileira e refletir sobre políticas públicas envolvendo a população negra por meio de uma atividade realizada com estudantes do 1º ano do Ensino Médio Integrado em Administração, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul-IFRS, *campus* Vacaria. A proposta envolveu a pesquisa e a produção artística sobre personalidades negras brasileiras, reforçando a importância da representatividade e do respeito à diversidade no espaço escolar.

### **Apresentação das personalidades negras para a turma**

A primeira etapa da atividade consistiu na apresentação de imagens e informações sobre diversas personalidades negras brasileiras do meio artístico. Esse momento teve como finalidade contextualizar a relevância histórica, cultural e social desses indivíduos, alinhando-se à perspectiva de Graebin (2019), para quem "a negritude, como afirmação de uma presença, e a literatura negra como atitude frente à atualidade da segregação, se apresentam como evidências incontestáveis" na contemporaneidade. A exposição das figuras permitiu que os alunos conhecessem artistas, escritores, músicos, atores, comunicadores e pensadores que contribuem de maneira significativa para o desenvolvimento da cultura afro-brasileira no país, promovendo o que Miranda (2024) define como "ambiente em que possam ser valorizadas as culturas e identidades negras brasileiras, desvinculadas de uma visão meramente assistencialista, focada em uma perspectiva de empoderamento". Além disso, essa etapa serviu como base para a escolha posterior das personalidades que seriam estudadas individualmente.

**Figura 1 e 2:** Escolha das personalidades negras pelos alunos.





**Fonte:** Os autores.

Cada aluno selecionou uma personalidade negra entre as figuras apresentadas. A partir dessa escolha, os estudantes realizaram uma pesquisa breve com objetivo de elaborar um texto contendo o nome da personalidade e uma biografia resumida. Esta prática dialoga com os estudos sobre leitura literária e relações étnico-raciais. A atividade incentivou o desenvolvimento de habilidades de leitura, a síntese de informações e a produção textual, além de aprofundar o conhecimento sobre a trajetória, as conquistas e a importância de cada figura dentro da sociedade brasileira, configurando o que Miranda (2024) reconhece como "ferramenta para aquisição de conhecimento, bem como para a construção da identidade negra e da autoestima dos alunos de grupos étnico-raciais invisibilizados".

### **Confecção da saia de TNT para a exposição dos artistas**

A segunda etapa envolveu o trabalho manual como prática pedagógica integradora. Os alunos participaram ativamente do corte e preparação do tecido TNT (polipropileno não tecido), material que seria utilizado para confeccionar a saia destinada a ornamentar o manequim representando a figura negra.

O processo incluiu etapas sequenciais de medição, recorte e montagem do material, exigindo dos estudantes organização, cuidado, cooperação e coordenação motora. Esta dimensão prática do trabalho escolar dialoga com a perspectiva de Antunes (2014), para quem as atividades manuais no contexto educacional desenvolvem não apenas habilidades motoras, mas também "a capacidade de planejamento, a atenção aos detalhes e o respeito ao ritmo coletivo de produção".

**Figura 3 e 4:** Produção do material para exposição.



**Fonte:** Os autores.

A escolha do TNT como material revelou-se pedagogicamente adequada por suas características acessíveis e maleáveis, permitindo que estudantes com diferentes níveis de habilidade manual pudessem contribuir significativamente. A saia confeccionada não se limitou a um adereço: serviu como suporte visual para a fixação das fotos das personalidades negras previamente pesquisadas, transformando o manequim em uma representação simbólica da valorização da cultura afro-brasileira. Este gesto de "vestir" o manequim com as imagens dos artistas negros carrega profundo significado sobre o corpo negro como suporte de memória e identidade. Ao fixar as personalidades na saia que veste o manequim, os estudantes materializam simbolicamente a ideia de que a cultura negra veste, sustenta e embeleza a identidade nacional.

Além disso, a atividade manual em TNT possibilitou uma experiência estética e tátil que complementou o aprendizado teórico sobre as personalidades, pois acreditamos que o conhecimento não se processa apenas pela via racional-intelectual, mas também pelas experiências sensíveis que marcam o corpo e a memória. O tato com o tecido, o manuseio da tesoura, a tensão do recorte preciso e a satisfação ao ver a saia montada constituíram aprendizagens incorporadas que transcendem a mera transmissão informacional.

Por fim, a confecção coletiva fortaleceu vínculos e promoveu uma comunidade de aprendizagem, espaço onde alunos e professores compartilham responsabilidades e constroem conhecimento de maneira horizontal. O manequim vestido com as imagens das personalidades negras tornou-se, assim, um artefato pedagógico que sintetiza o percurso investigativo, a expressão artística e o compromisso ético-político com a valorização da negritude no ambiente escolar.

### **Participação dos alunos na escrita de palavras e montagem final do manequim**

Na terceira etapa da atividade, os alunos foram convidados a escrever palavras relacionadas à Consciência Negra, tais como respeito, luta, igualdade, força e identidade. Esses termos foram fixados em uma faixa colocada no manequim, reforçando a mensagem de valorização da cultura afro-brasileira e de resistência negra. Além disso, foram grampeados na saia de TNT as fotos e os nomes das personalidades negras previamente pesquisadas pelos estudantes.

A escolha das palavras não foi aleatória: cada termo emergiu das discussões realizadas ao longo do projeto, refletindo o repertório construído coletivamente pela turma. A palavra "respeito", por exemplo, dialoga com o reconhecimento da diversidade étnico-racial no ambiente escolar. Já o termo "luta" remete à perspectiva histórica da resistência negra no Brasil, que não se limitou ao período escravocrata, mas se reinventa cotidianamente nas periferias, nas universidades e nos espaços de produção cultural. Já "Igualdade" e "força" evocam o princípio de equidade racial, palavras compreendidas como construção dinâmica e afirmativa diante de processos históricos de invisibilização.

**Figuras 5 e 6:** Produção das faixas com palavras-chave sobre a cultura negra.





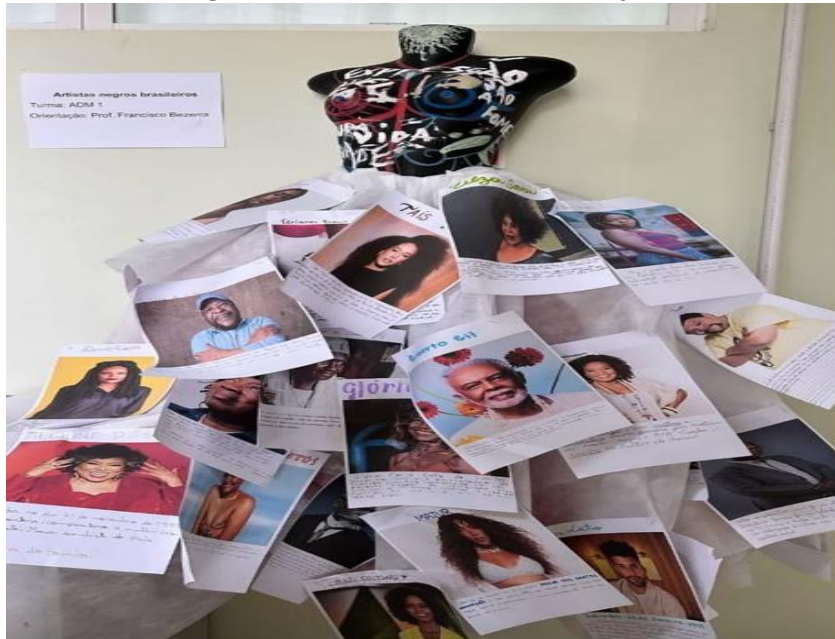
**Fonte:** Os autores.

A fixação das palavras na faixa do manequim configurou-se como um ato simbólico de nomeação e pertencimento. Ao registrar termos que sintetizam valores caros à luta antirracista, os estudantes não apenas externalizaram conceitos abstratos, mas materializaram, no suporte físico da exposição, um compromisso ético-político com a valorização da negritude.

Simultaneamente, o ato de grampear as fotos e os nomes das personalidades na saia conferiu ao manequim a condição de corpo coletivo simbólico. Cada imagem fixada representava uma trajetória de superação e contribuição cultural: artistas, escritores, músicos, ativistas e intelectuais negros que, historicamente, tiveram seus nomes silenciados ou sub-representados nos currículos escolares. Nesse sentido, a saia deixou de ser apenas um suporte visual para tornar-se o que Hall (2013) denomina "superfície de inscrição da memória cultural", um espaço onde a identidade negra é afirmada por meio da visibilidade de seus protagonistas.

Essa fase destacou, ainda, o envolvimento coletivo dos estudantes e proporcionou um momento de inflexão sobre os valores trabalhados ao longo da atividade. O termo "inflexão" é aqui compreendido no sentido atribuído por Freire (1996), como "curvatura reflexiva sobre a própria prática, momento em que o sujeito se volta sobre suas experiências para extrair delas novos significados". Ao observar o manequim finalizado, vestido com as imagens das personalidades e ornamentado com as palavras que sintetizavam o aprendizado, os alunos puderam visualizar concretamente o percurso percorrido: da pesquisa inicial à produção textual, do trabalho manual à construção simbólica.

**Figura 7:** Resultado final da intervenção.



**Fonte:** Os autores.

Para além da dimensão estética, a atividade oportunizou uma aprendizagem significativa, ao articular cognição, afetividade e ação prática. Os estudantes não apenas adquiriram informações sobre figuras negras importantes, mas vivenciaram o processo de valorização por meio do fazer coletivo, da escolha consciente das palavras e da disposição cuidadosa das imagens no suporte expositivo.

Do ponto de vista pedagógico, a exposição do manequim, resultante do trabalho colaborativo, tornou-se um artefato pedagógico-visível que comunicava à comunidade escolar a importância da representatividade negra e do respeito à diversidade.

#### **A discussão sobre a importância das cotas e das políticas de permanência**

A quarta e última etapa da atividade consistiu em um momento de reflexão coletiva baseado no livro *Como Ser um Educador Antirracista*, de Bárbara Carine Pinheiro, mais especificamente no capítulo “Sou contra as cotas, pois o necessário é melhorar a escola básica”. A partir da leitura, iniciamos uma reflexão sobre a importância das ações afirmativas, especialmente das cotas raciais, e sobre os desafios enfrentados pela população negra no acesso e, sobretudo, na permanência no sistema educacional. Durante a discussão, o professor questionou os estudantes sobre suas perspectivas em relação às cotas, e houve concordância geral da turma de que elas são necessárias e relevantes para a redução das desigualdades históricas.

No texto apresentado, Bárbara Carine Pinheiro (2023) afirma que “não basta existirem cotas”, destacando que cada conquista racial é resultado de luta e resistência, e que apenas abrir as portas da universidade não garante que os estudantes negros concluam seus cursos, pois a permanência ainda é um obstáculo significativo. Dados do IBGE (2018) mostram que apenas 10,4% das mulheres negras que ingressam no ensino superior conseguem se formar, evidenciando que o problema não está apenas no acesso, mas nas condições socioeconômicas

impostas historicamente a essa população.

A estudiosa também compartilha sua própria experiência como estudante negra e pobre, relatando dificuldades com transporte, alimentação, compra de materiais, acesso a computador e o cansaço gerado pela precariedade. Esses relatos mostram que políticas de permanência, como bolsas, restaurantes universitários, laboratórios equipados, transporte institucional, cursos de apoio e empréstimo de EPIs, são essenciais para que estudantes negros tenham condições reais de continuar seus estudos.

O texto evidencia que as cotas não são um favor, mas uma reparação por desigualdades históricas que ainda afetam a vida da população negra. Bárbara Carine Pinheiro explica que muitos argumentos contrários às cotas servem para manter privilégios e ignorar a realidade de quem enfrenta barreiras diárias. Ela defende que as ações afirmativas e a melhoria da educação básica precisam acontecer de forma simultânea e integrada. A leitura do texto, somada à reflexão feita em aula, foi importante para os estudantes, pois permitiu enxergar com mais clareza as desigualdades que ainda persistem e compreender que as cotas não "tiram a vaga de ninguém". Pelo contrário, elas promovem inclusão e oportunidades a pessoas que, ao longo do tempo, tiveram seu acesso limitado por desigualdades estruturais.

### **Conclusão**

A realização da atividade "Novembro Negro no IFRS" proporcionou aos estudantes do 1º ano do Ensino Médio Integrado em Administração uma experiência pedagógica significativa, que articulou pesquisa, produção textual, expressão artística e reflexão crítica sobre as relações étnico-raciais no Brasil. Ao longo das quatro etapas desenvolvidas, desde a apresentação das personalidades negras até a discussão sobre políticas de ações afirmativas, foi possível não apenas ampliar o repertório cultural dos alunos, mas também promover discussões em torno de uma questão necessária no espaço escolar.

A confecção coletiva da saia de TNT, ornamentada com as imagens das personalidades pesquisadas e com as palavras que sintetizam valores fundamentais da luta antirracista, revelou-se um potente artefato pedagógico. Mais do que um produto visual, o manequim vestido simbolizou o corpo negro como suporte de memória, identidade e resistência. O envolvimento dos estudantes no trabalho manual, na escolha consciente dos termos e na organização estética da exposição demonstrou que o conhecimento não se constrói apenas pela via intelectual, mas também por experiências sensíveis que marcam o corpo e a memória.

A reflexão final sobre as cotas raciais e as políticas de permanência, ancorada na obra de Bárbara Carine Pinheiro, permitiu aos alunos compreenderem que a luta por equidade no acesso à educação não se encerra na conquista da vaga, mas exige condições concretas para a permanência e o êxito dos estudantes negros.

Dessa forma, a atividade cumpriu seu objetivo de trazer visibilidade a nomes importantes da cultura negra brasileira e de fomentar discussões fundamentais sobre representatividade, justiça social e reparação histórica. Ao ocupar os espaços escolares com a força da negritude, os estudantes não apenas aprenderam sobre personalidades negras, mas também se reconheceram como sujeitos históricos capazes de protagonizar transformações.

## Referências

- ANTUNES, Celso. **As inteligências múltiplas e seus estímulos**. Campinas: Papyrus, 2014.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/CNE, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- GRAEBIN, Cleusa Maria Gomes. **Negritude e literatura negra como atos de conhecimento e de ação**. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 54, n. 4, p. 540-542, 2019.
- MIRANDA, João Marcos Messias. **Multiletramentos e negritude: possibilidades de intercâmbio**. *Cenas Educacionais*, v. 7, p. e21612, 2024.
- PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

## **A BONECA ABAYOMI COMO FERRAMENTA DE DIÁLOGO, RECONHECIMENTO E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA COM TRABALHADORAS TERCEIRIZADAS NO IFRS, CAMPUS VACARIA**

**Francisco Bezerra dos Santos<sup>32</sup>**  
**Daladier dos Santos Pereira<sup>33</sup>**  
**Kelvin Patrick Balbino Miranda<sup>34</sup>**  
**Emanueli da Silva Schwantes<sup>35</sup>**

### **Resumo**

Este trabalho relata uma oficina de confecção de bonecas *Abayomi* realizada com profissionais terceirizadas da limpeza no IFRS *Campus* Vacaria. Fundamentada na extensão dialógica freireana e na educação antirracista, a atividade utilizou a boneca, símbolo de resistência e ancestralidade negra, como mediadora para tensionar hierarquias institucionais e visibilizar um grupo historicamente invisibilizado. A narrativa da *Abayomi* ressoou com as vivências das participantes e conectou memória coletiva e resistência cotidiana. A experiência evidenciou o potencial de práticas extensionistas sensíveis para promover reconhecimento, valorizar saberes do trabalho de cuidado e afirmar o pertencimento dessas trabalhadoras à comunidade acadêmica, apontando caminhos para uma universidade mais plural e democrática.

**Palavras-chave:** Extensão dialógica; Educação antirracista; Boneca Abayomi; Trabalhadoras terceirizadas.

### **Abstract**

This paper reports on a workshop on making Abayomi dolls held with outsourced cleaning professionals at the IFRS *Campus* Vacaria. Based on Freirean dialogical extension and anti-racist education, the activity used the doll, a symbol of resistance and black ancestry, as a mediator to challenge institutional hierarchies and make visible a historically invisible group. The Abayomi narrative resonated with the participants' experiences and connected collective memory and everyday resistance. The experience highlighted the potential of sensitive extension practices to promote recognition, value care work knowledge, and affirm these workers' belonging to the academic community, pointing the way toward a more pluralistic and democratic university.

**Keywords:** Dialogic extension; Anti-racist education; Abayomi doll; Outsourced workers.

---

<sup>32</sup>Doutor em Letras e professor no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS, *Campus* Vacaria. E-mail: francisco.santos362@gmail.com.

<sup>33</sup>Acadêmico do curso de Licenciatura em Pedagogia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul da IFRS – *Campus* Vacaria.

<sup>34</sup>Acadêmico do curso de Licenciatura em Pedagogia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul da IFRS – *Campus* Vacaria.

<sup>35</sup> Estudante do curso Técnico em Multimídia Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFRS, *Campus* Vacaria.

## Introdução

A extensão universitária, enquanto prática educacional dialógica e transformadora, constitui um dos pilares fundamentais da relação entre as instituições educacionais públicas e a sociedade. Mais do que uma simples transposição de conhecimentos, ela se define como um processo de troca, onde saberes acadêmicos e populares se encontram para a construção coletiva de soluções e reflexões críticas sobre a realidade. Neste sentido, ações extensionistas têm o potencial de tensionar estruturas internas da própria instituição, promovendo encontros inusitados que questionam hierarquias consolidadas e invisibilidades socialmente produzidas. É neste cenário de possibilidade crítica que se insere a experiência aqui relatada, realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus Vacaria*.

Este artigo relata e analisa uma oficina de confecção de bonecas *Abayomi*, promovida com as profissionais terceirizadas do serviço de limpeza da instituição. A boneca *Abayomi*, símbolo de resistência e memória da cultura afro-brasileira, confeccionada apenas com nós e retalhos de tecido, serviu como vetor central para um diálogo que transcendeu o artesanato. A escolha deste objeto patrimonial não foi aleatória. Sua história, vinculada à resistência negra, oferece uma potente metáfora para discutir resiliência, cuidado e ancestralidade. A atividade propôs, assim, um entrelaçamento entre a educação para as relações étnico-raciais e o reconhecimento de um grupo de trabalhadoras essenciais, porém frequentemente invisibilizadas no cotidiano acadêmico. A problemática que norteia esta reflexão reside na interseção entre esses dois eixos. De um lado, a persistente necessidade de efetivar, por meio de ações concretas e sensíveis, as diretrizes da educação antirracista no ambiente educacional. De outro, a constatação da distância social e simbólica que frequentemente separa o corpo discente e docente dos trabalhadores e trabalhadoras que garantem a manutenção material e o funcionamento diário da instituição, um grupo marcado por recortes de classe, gênero e raça. A oficina se apresentou, portanto, como um experimento pedagógico e político.

Objetiva-se, com este relato analítico, descrever o percurso da oficina e refletir sobre seus significados e impactos. Busca-se compreender como a narrativa histórica da *Abayomi* ressoou com as experiências de vida e trabalho das participantes, e de que maneira o ato coletivo de produção de manualidades gerou uma reflexão sobre o próprio valor social do trabalho de limpeza e cuidado. Por fim, almeja-se contribuir para o debate sobre metodologias extensionistas que, para além da transmissão de conteúdo, operem como ferramentas de inclusão e de desconstrução de barreiras dentro do espaço acadêmico.

## Extensão universitária como prática dialógica

A prática extensionista que orientou esta experiência encontra sua fundamentação mais sólida na crítica pedagógica de Paulo Freire (2002). Em sua obra seminal "Extensão ou Comunicação?", Freire desmonta o modelo assistencialista e unilateral, onde a universidade "estende" um saber supostamente superior. Em seu lugar, propõe a comunicação dialógica como essência da relação com a comunidade, um processo em que ambos os pólos se transformam mutuamente. Este conceito de via de mão dupla não é apenas metodológico, mas profundamente ético e político: reconhece a comunidade como portadora de uma cultura e de saberes legítimos, com os quais a academia deve se haver de forma humilde e aberta.

Para além do diálogo, é necessário questionar *quais* saberes estão em jogo nesse encontro. A extensão dialógica, portanto, assume a tarefa de promover um diálogo epistemológico que não apenas troca informações, mas também contesta hierarquias profundamente arraigadas, ao criar um espaço para a valorização de outros saberes e perspectivas.

É precisamente nesse ponto que o perfil das participantes da oficina, mulheres profissionais da limpeza, demanda uma lente analítica específica. Para compreender a sua posição social, o conceito de interseccionalidade, formulado por Hirata (2014), é fundamental. Ele revela como marcadores sociais como gênero, classe e raça atuam de forma consubstancial, produzindo experiências particulares de opressão e invisibilidade. O trabalho que desempenham não é socialmente neutro; ele é a expressão concreta da divisão sexual do trabalho, que atribui historicamente às mulheres as tarefas de reprodução social e cuidado, tanto na esfera privada quanto, por extensão, na pública.

Nessa lógica, o serviço de limpeza de um *campus* pode ser analisado como um trabalho de cuidado. Trata-se de uma atividade que garante a manutenção da vida coletiva, a salubridade e a ordem do ambiente, sendo, portanto, absolutamente essencial. No entanto, essa essencialidade raramente se converte em reconhecimento social ou valorização econômica. Pelo contrário, é um trabalho frequentemente precarizado, terceirizado e invisibilizado. Sua execução ocorre nos bastidores, e suas executoras são, muitas vezes, percebidas como parte da infraestrutura, e não como sujeitos integrantes da comunidade acadêmica.

A invisibilidade, contudo, não é ausência. É uma condição social ativamente produzida. As trabalhadoras desenvolvem um saber prático e corporal sofisticado sobre o espaço: conhecem seus fluxos, seus pontos críticos, os materiais que o compõem e os ritmos da vida institucional. No entanto, por estar associado ao trabalho manual e reprodutivo, esse saber é sistematicamente desqualificado perante os saberes acadêmicos teóricos e abstratos.

A oficina de bonecas *Abayomi*, portanto, se configura como um dispositivo proposital para tensionar essas duas dimensões teóricas. Ela criou um espaço-tempo liminar onde a lógica dialógica da extensão freireana pôde se encontrar diretamente com um grupo marcado pela invisibilidade do cuidado. A boneca, enquanto objeto cultural e artesanal, funcionou como uma linguagem mediadora, capaz de conectar a reflexão sobre identidade e memória negra com a valorização do trabalho manual e da criação, atividades também historicamente associadas ao feminino e desvalorizadas.

Dessa forma, o referencial aqui articulado permite analisar a experiência não como uma simples oficina de artesanato, mas como uma intervenção político-pedagógica. Objetiva-se observar como esse encontro específico possibilitou uma fissura na invisibilidade, promovendo um momento de reconhecimento recíproco, onde a instituição envolvida reconhece os saberes e a humanidade das trabalhadoras, e estas podem se (re)conhecer como parte legítima e detentora de conhecimento no ecossistema acadêmico.

### **Patrimônio cultural imaterial e educação antirracista: a boneca *Abayomi* e seu uso contemporâneo como ferramenta pedagógica de afirmação identitária e combate ao racismo**

A formação social brasileira constituiu-se, historicamente, a partir de estruturas de exclusão e violência racial, herdadas do período escravista e perpetuadas por meio da negação

sistemática de direitos, da marginalização cultural e do apagamento da história e das identidades negras. Mesmo após a abolição formal da escravatura, a ausência de políticas reparatórias efetivas permitiu que o racismo se reatualizasse, tornando-se uma estrutura enraizada nas instituições sociais, inclusive e especialmente na escola (Almeida, 2019). Nesse contexto, a educação é desafiada a assumir um papel central na desconstrução desse legado, promovendo práticas antirracistas e fomentando o reconhecimento e a valorização das identidades historicamente silenciadas.

A promulgação da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, representa um marco fundamental nesse processo. Contudo, sua implementação transcende a mera inclusão de conteúdos no currículo. Como destaca Gomes (2012), a lei não se limita à inclusão de novos conteúdos, mas propõe uma mudança cultural e política no currículo. Trata-se, portanto, de uma ruptura com a lógica eurocêntrica que tradicionalmente organiza o conhecimento escolar, exigindo o reconhecimento dos saberes, histórias e epistemologias negras como constitutivos da formação social brasileira. Essa transformação pedagógica visa a construção de uma escola que valorize a identidade, o pertencimento e a memória coletiva, atuando como contranarrativa ao racismo estrutural.

É neste cenário de busca por pedagogias decoloniais e afirmativas que a boneca *Abayomi* emerge como potente ferramenta educativa. De origem iorubá, seu nome significa “encontro precioso”, carregando em sua materialidade simbólica uma narrativa de afeto, ancestralidade e resistência. Criada no Brasil na década de 1980 pela artesã e educadora Lena Martins, a *Abayomi* é confeccionada apenas com nós e tiras de tecido, sem uso de cola, costura ou instrumentos cortantes, remetendo às histórias de mulheres africanas escravizadas que, durante as travessias transatlânticas, criavam pequenas bonecas de retalhos de suas saias para acalantar os filhos (Santos, 2019).

Como patrimônio cultural imaterial, a *Abayomi* transcende seu *status* de artefato para se tornar um recurso pedagógico denso. Quintiliano (2020) a apresenta como um veículo capaz de trazer a essência da ancestralidade, afeto e resistência para o espaço escolar. Ao ser introduzida e discutida em oficinas, sua história opera um duplo movimento: resgata memórias históricas interdidas e possibilita uma aprendizagem sensível e significativa, que envolve o corpo, a emoção e a reflexão crítica.

A inserção da *Abayomi* no cotidiano escolar ou em atividades de confecções e reflexão representa uma ruptura com modelos tradicionais de ensino, baseados em transmissão passiva de conteúdos. Essa prática pedagógica cria um campo fértil para o diálogo sobre as manifestações do racismo no cotidiano, muitas vezes velado, mas presente em comentários sobre fenótipos, texturas de cabelo ou na ausência crônica de representatividade nos materiais didáticos (Quintiliano, 2020). Ao narrar e materializar uma história de resistência negra e afeto, a boneca contribui diretamente para o fortalecimento da autoestima e da autoimagem de pessoas negras, ao mesmo tempo em que amplia a consciência crítica e a empatia de todos, independentemente de sua origem étnico-racial.

Os estudos de Gomes (2012) e Quintiliano (2020) evidenciam que a construção de uma educação antirracista se efetiva na intersecção entre o macro político, expresso em legislações e diretrizes, e as micropolíticas do cotidiano escolar. A boneca *Abayomi*, enquanto patrimônio cultural imaterial, encarna essa síntese. Como ferramenta pedagógica, ela converte o espaço de confecção em um lugar de disputa de narrativa, de reconhecimento e de acolhimento da

diferença.

Portanto, a prática com a *Abayomi* não se esgota em uma atividade manual; é um ato político-pedagógico que combate o racismo através do conhecimento ancestral, do afeto e da recuperação da memória. Ela reafirma identidades, promove justiça cognitiva e aponta para a possibilidade de uma escola verdadeiramente plural, onde a história e a cultura negra seja vivida não como apêndice, mas como fundamento essencial para a compreensão do Brasil e para a formação de sujeitos críticos e antirracistas.

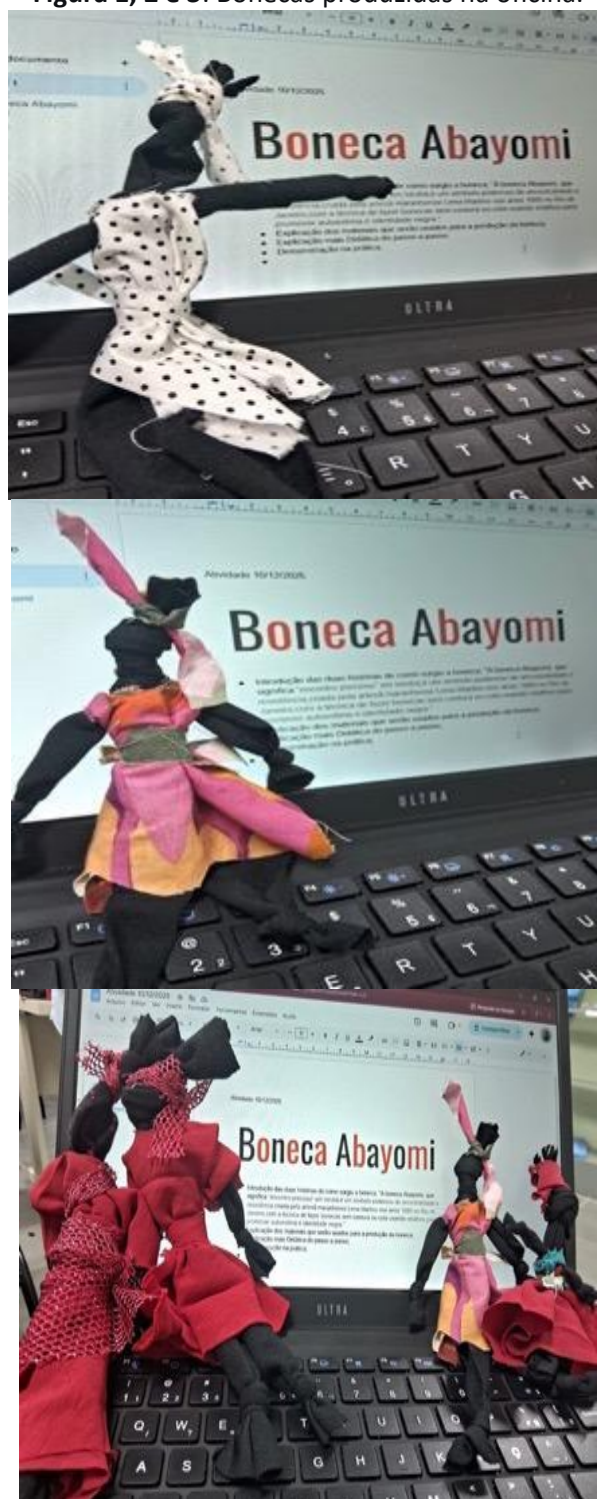
### **Análise e discussão: os fios que se entrelaçaram**

A oficina foi realizada no IFRS *Campus* Vacaria, com a participação de oito profissionais terceirizados do serviço de limpeza, cujo perfil socioeconômico reflete as intersecções de classe, gênero e raça que marcam esse tipo de ocupação no Brasil. A atividade teve duração de aproximadamente duas horas, estruturada em três movimentos interconectados: 1) uma roda de conversa inicial que apresentou, de forma dialógica, a história da boneca *Abayomi* como símbolo de resistência, afeto e ancestralidade negra; 2) o momento prático de confecção das bonecas, utilizando apenas retalhos de tecido e nós, sem o uso de agulhas ou cola, resgatando a simplicidade e a potência da técnica; e 3) uma roda de conversa final, destinada a compartilhar as peças confeccionadas e refletir sobre os significados que emergiram durante o processo. A análise, de caráter qualitativo, baseou-se em registros fotográficos (com consentimento), anotações de campo da equipe extensionista e na observação participante, sendo os dados examinados à luz da análise temática.

A narrativa histórica da *Abayomi* funcionou como um disparador potente de identificação e reflexão. Durante a oficina, observou-se como a noção de "resistência" foi ressignificada pelas participantes. Se, por um lado, a boneca carrega a resistência histórica de um povo, por outro, as trabalhadoras articularam essa ideia com suas próprias realidades. Relataram a resistência cotidiana frente à dupla ou tripla jornada, à invisibilidade do seu trabalho e aos desafios socioeconômicos. O ato de "amarrar" e "dar nó" no pano, técnica da boneca, foi metaforicamente associado por uma das participantes ao ato de "amarrar a própria vida", de seguir resiliente diante das adversidades.

A ancestralidade, conceito central na educação das relações étnico-raciais, ganhou materialidade. Ao manusear os retalhos e criar uma boneca única, muitas participantes espontaneamente relacionaram a atividade a lembranças de figuras femininas de suas próprias famílias, avós, mães, tias, que costuravam, consertavam e transformavam restos em objetos úteis ou afetivos. Essa conexão pessoal permitiu um acesso emocional e crítico à história negra, demonstrando que a educação antirracista eficaz parte de experiências sensíveis que ligam o macro-histórico ao micro-biográfico, tal como propõe Gomes (2012). A boneca atuou, assim, como uma ponte epistemológica, validando saberes familiares e abrindo caminho para discutir a herança cultural africana na formação de todas as brasileiras, independentemente de sua auto identificação racial.

Figura 1, 2 e 3: Bonecas produzidas na oficina.



Fonte: Os autores.

Na roda de conversa, emergiu com clareza o saber especializado sobre o espaço acadêmico que essas profissionais possuem. Elas descreveram os ritmos do *campus*, os materiais que respondem melhor a cada tipo de limpeza, as dinâmicas de uso dos ambientes, um conhecimento prático e encarnado, essencial para o funcionamento da instituição, mas que

raramente é tornado visível ou valorizado. A oficina, portanto, cumpriu um duplo objetivo: foi um veículo para a educação antirracista e, simultaneamente, um dispositivo de visibilização e valorização do trabalho de cuidado. Ao entrelaçar a discussão racial com a discussão sobre o trabalho, a ação evidenciou a consubstancialidade das opressões (Hirata, 2014), mas também apontou para a potência da resistência e da criação em ambos os campos.

**Figura 4, 5 e 6:** Fragmentos da oficina.



**Fonte:** Os autores.

A oficina foi um evento pontual, um momento de suspensão da rotina hierárquica. A discussão sobre raça, ainda que tenha sido introduzida de forma sensível, pode ser aprofundada em encontros futuros, especialmente considerando a importância do letramento racial para o enfrentamento do racismo estrutural.

Contudo, as potências são incontestáveis. A ação demonstrou que a extensão universitária, quando verdadeiramente dialógica, é ferramenta insubstituível para descolonizar as relações dentro da própria instituição. Ela criou um "entrelugar" onde foi possível falar de ancestralidade e de direitos trabalhistas, de beleza negra e de condições de trabalho. A boneca *Abayomi*, como objeto concreto e carregado de significado, facilitou esse diálogo complexo, provando que linguagens artísticas e patrimoniais podem tratar dos mais diversos temas.

### **Conclusão**

A experiência da oficina de bonecas *Abayomi* realizada com as trabalhadoras terceirizadas do IFRS - *Campus* Vacaria demonstrou o potencial transformador da extensão universitária quando orientada por uma perspectiva dialógica e antirracista. Ao utilizar a boneca como mediadora simbólica, a atividade criou um espaço de encontro que tensiona as hierarquias internas da instituição, promovendo o reconhecimento de um grupo frequentemente invisibilizado. A prática confirmou que a extensão, enquanto ato político-pedagógico, pode operar como ferramenta efetiva de descolonização das relações acadêmicas, articulando saberes populares e acadêmicos em um processo mútuo de aprendizagem e valorização.

A narrativa histórica da *Abayomi*, ancorada na resistência negra e no cuidado ancestral, ressoou profundamente com as vivências das participantes, permitindo que ressignificassem suas próprias trajetórias de resistência cotidiana. A oficina evidenciou como a educação antirracista pode ser efetivada por meio de linguagens sensíveis e afetivas, que conectam a memória coletiva às experiências individuais. Simultaneamente, a atividade tornou visível o saber especializado das trabalhadoras sobre o espaço institucional, legitimando seus conhecimentos práticos e afirmando sua pertença à comunidade acadêmica.

Por fim, a intervenção reforça a necessidade de ações extensionistas que enfrentam as opressões interseccionais de raça, gênero e classe no ambiente universitário. A boneca *Abayomi* mostrou-se uma ferramenta pedagógica potente para discutir racismo estrutural, valorizar o trabalho de cuidado e fomentar o auto reconhecimento identitário. Embora pontual, a experiência aponta caminhos para a construção de uma universidade verdadeiramente plural e democrática, onde o diálogo entre diferentes saberes e sujeitos seja contínuo e fundante de novas práticas institucionais inclusivas e reparadoras.

### Referências

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- GOMES, Nilma Lino. **Movimento Negro e Educação: resignificando e politizando a raça**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012.
- HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça: Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo social**, v. 26, p. 61-73, 2014.
- QUINTILIANO, Marta. **Abayomi: bonecas negras, afeto e resistência como práticas educativas antirracistas**. In: CARVALHO, M. E. P.; DOMINGUES, P. H. L. (Orgs.). **Educação para as Relações Étnico-Raciais: diálogos e perspectivas**. Curitiba: Appris, 2020. p. 145-162.
- SANTOS, Lena Martins. **Abayomi: histórias de bonecas negras**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2019.

## VALORIZAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS E AFRO-BRASILEIROS NOS ANOS INICIAIS: DESAFIOS E PROPOSIÇÕES PARA A SALA DE AULA

Morgana Ribeiro de Oliveira<sup>36</sup>

Edina Vidaleches da Silva<sup>37</sup>

Francisco Bezerra dos Santos<sup>38</sup>

Edilene dos Santos Copetti<sup>39</sup>

### Resumo

O presente artigo discute a valorização dos povos indígenas e afro-brasileiros nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, destacando a importância de práticas pedagógicas que promovam o respeito e a representatividade cultural na escola. Fundamentado na Lei nº 11.645/2008, o estudo propõe reflexões sobre o papel do educador na construção de uma educação antirracista e inclusiva. A partir de uma abordagem teórico-reflexiva, são apresentadas estratégias didáticas que favorecem o reconhecimento das contribuições históricas e culturais desses povos. Conclui-se que a efetivação dessa lei exige compromisso ético e político, visando formar cidadãos críticos, conscientes e valorizadores da diversidade cultural brasileira.

**Palavras-chave:** Educação Antirracista; Diversidade Cultural; Povos indígenas; Ensino Fundamental.

### Abstract

This article discusses the appreciation of indigenous and Afro-Brazilian peoples in the early years of elementary school, highlighting the importance of pedagogical practices that promote respect and cultural representation in schools. Based on Law No. 11,645/2008, the study proposes reflections on the role of educators in building anti-racist and inclusive education. Using a theoretical-reflective approach, didactic strategies are presented that favor the recognition of the historical and cultural contributions of these peoples. It is concluded that the implementation of this law requires ethical and political commitment, aiming to form critical, conscious citizens who value Brazilian cultural diversity.

**Keywords:** Anti-racist Education; Cultural Diversity; Indigenous Peoples; Elementary School.

### Introdução

Com base na Lei 11.645/2008 que tornou obrigatória a inclusão do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo do Ensino Fundamental e Médio em escolas públicas e privadas, é possível reforçar nos espaços escolares a valorização desses povos e suas culturas, que inclui a culinária, danças, brincadeiras, etc. Diante disso, podemos combater o preconceito estrutural, promover a diversidade e respeito às diferenças. Mostrar ainda que

---

<sup>36</sup> Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS *Campus* Vacaria.

<sup>37</sup> Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS *Campus* Vacaria.

<sup>38</sup> Professor da área de Linguagens do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS *Campus* de Vacaria.

<sup>39</sup> Professora da área de História do Instituto Federal de Educação Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS *Campus* Vacaria.

diferentes culturas podem estar juntas no mesmo espaço. Este estudo de caráter bibliográfico tem como objetivo discutir de que forma esses saberes podem ser valorizados e incorporados no espaço escolar, pois é essencial que as crianças tenham conhecimento da cultura desde quando entram na escola, sendo muito mais fácil o entendimento da diversidade.

Este estudo mostra ainda a necessidade de as escolas cumprirem as normativas educacionais para trabalhar este tema, assim como oferecer para os professores em atuação uma formação continuada para o tema das relações étnico-raciais.

### **Aprender com o outro: educação, cultura e diálogo entre saberes**

A valorização dos povos indígenas e afro-brasileiros nos anos iniciais é de suma importância para combater o preconceito que essas culturas sofreram no passado, principalmente durante a colonização e no processo de escravização. Por isso, é necessário que a escola ensine sobre a cultura desses grupos, em especial no período inicial da formação acadêmica, quando as crianças entram em contato com um ambiente diferente do que são acostumados.

A Lei 11.645/2008 torna obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos das instituições de ensino públicas e privadas do país (Brasil, 2008). Essa legislação busca ampliar o conhecimento sobre essas matrizes culturais, mas também promover o respeito à diversidade étnica e cultural, ao valorizar as contribuições históricas desses povos na formação da sociedade brasileira. Conforme Gomes (2012, p. 105):

[...] 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 afro-brasileira 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.

Ao estimular o diálogo e o reconhecimento das diferenças, a lei contribui para uma educação mais inclusiva, crítica e plural, favorecendo a convivência harmoniosa entre diferentes civilizações e identidades que compõem o Brasil. Conforme Paz, Alves, Gutiérrez (2024, p. 4):

A introdução aos temas sobre as questões indígenas e afro-brasileiros na sala de aula tem se tornado constante e se apresentado como altamente relevância, sobretudo no cenário atual do Brasil, onde a diversidade cultural e étnica é um elemento constitutivo da identidade nacional. O reconhecimento das contribuições das culturas indígenas e afrodescendentes na formação da sociedade brasileira exige uma revisão crítica das práticas pedagógicas e curriculares, de modo a garantir a valorização desses saberes nos ambientes educacionais.

Depreende-se a partir do que propõem os estudiosos mencionados que o patamar indispensável para qualquer reflexão sobre educação e diversidade no Brasil é o reconhecimento de que as culturas indígenas e afro-brasileiras não são temas periféricos, mas elementos fundantes da identidade nacional e, portanto, do projeto educativo. Nessa

mesma perspectiva, para Ribeiro (1997) a compreensão das histórias, lutas e contribuições dos povos indígenas e afro-brasileiros não é um apêndice, mas sim um pilar central para a desconstrução de uma visão eurocêntrica da história do Brasil e para a formação de uma cidadania verdadeiramente consciente e crítica. Nesse sentido, a diversidade deve ser reconhecida como um princípio, como propõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao reconhecer a diversidade como estruturante da educação:

As diferentes identidades e culturas existentes no Brasil constituem um campo fértil para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam a inclusão, o respeito e a valorização das contribuições de povos indígenas e afro-brasileiros para a sociedade contemporânea. Nesse sentido, a educação deve ser pautada pela pluralidade de saberes, integrando-os ao currículo de forma transversal e interdisciplinar (Brasil, 2018, p. 33).

Ao inserir de forma transversal e profunda o estudo dessas culturas no cotidiano escolar, discutindo suas cosmologias, suas técnicas ancestrais, sua culinária de sabores profundos, suas expressões artísticas e a riqueza de suas festas e tradições orais, as crianças começam a perceber que a diversidade não é um conceito abstrato, mas a própria constituição da nação.

Elas descobrem, por exemplo, que palavras que usam no dia a dia, são heranças indígenas e africanas; que vários ritmos de músicas brasileiras têm raízes afro-indígenas. Essa percepção prática leva a um duplo movimento essencial: o reconhecimento e a valorização da pluralidade étnico-cultural, e a identificação de que são produtos e agentes dessa mestiçagem. A educação, portanto, assume seu papel de ferramenta transformadora, capaz de combater preconceitos e construir uma sociedade mais justa, que honra e respeita todas as suas raízes.

Para Paz, Alves, Gutiérrez (2024) o conceito de “Aprender a aprender nas diferenças”, propõem uma nova forma de compreender o processo educativo. Aprender com o outro significa reconhecer que o conhecimento é construído coletivamente e que a diversidade cultural é um elemento enriquecedor da aprendizagem. As práticas pedagógicas que visam integrar os saberes indígenas e afro-brasileiros devem estar alinhadas à Lei 11.645/2008. Isso implica repensar o planejamento das aulas, incorporar textos literários de autores representativos, promover debates, oficinas culturais, contação de histórias e outras metodologias ativas que estimulem o reconhecimento da diversidade.

Pinheiro (2023) defende a educação para as relações étnico-raciais como um processo contínuo e obrigatório, cuja implementação deve iniciar-se já na Educação Infantil, a partir dos 4 anos de idade, e estender-se de forma articulada e crítica por toda a trajetória escolar, inclusive no Ensino Superior. A estudiosa enfatiza que a obrigatoriedade legal não se limita à inclusão de conteúdos, mas demanda uma *práxis* pedagógica intencional e transformadora em todas as etapas formativas, assegurando uma formação antirracista consistente e permanente.

Além disso, Pinheiro (2023) destaca que o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira deve permear transversalmente todos os componentes curriculares, transcendendo uma abordagem restrita a disciplinas como Artes, Literatura e História. A autora argumenta que essa transversalidade não deve ser motivada apenas pelo cumprimento da obrigatoriedade legal, mas por um compromisso ético com a consciência histórica e a reparação social. Trata-se, portanto, de reconhecer e valorizar as contribuições fundamentais dos povos indígenas e afro-brasileiros, grupos que, no contexto brasileiro, constituem uma maioria populacional

historicamente minorizada em termos de representação e direitos.

Nesse mesmo caminho, Gomes (2012) em seu estudo destaca que a descolonização das práticas pedagógicas que envolvem a diversidade cultural é fundamental para promover uma mudança profunda na forma como a educação trata a diversidade cultural e racial no Brasil. A estudiosa observa ainda que está em curso uma transformação nos últimos anos, na qual as culturas historicamente negadas e silenciadas nos currículos ganham força e visibilidade. Ela atribui essa dinâmica a um conjunto complexo de fatores, incluindo as transformações sociais, os processos contraditórios da globalização e os embates políticos em torno da produção e dos efeitos do conhecimento.

Esse olhar que Nilma Gomes lança sobre os acontecimentos com vistas à descolonização do currículo é fundamental para situar as lutas por uma escola antirracista e descolonizada não como demandas isoladas, mas como parte de um movimento societário mais amplo. A "força" crescente dessas culturas no horizonte educacional pode ser lida como resultado da mobilização política de movimentos sociais, da pressão por marcos legais (como as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008) e de uma insatisfação generalizada com narrativas únicas.

No entanto, a referida pesquisadora também alerta para a natureza dialética desse processo, marcado por "tensões políticas" e por disputas entre projetos hegemônicos e contra-hegemônicos. A exigência por uma "nova relação" sinaliza, portanto, que a inclusão de conteúdos é apenas um primeiro passo; o desafio maior reside em desestabilizar as hierarquias epistemológicas que naturalizam a desigualdade e em construir um paradigma educacional no qual a diversidade cultural seja base para a produção de um conhecimento verdadeiramente democrático e emancipatório.

Portanto, a reflexão de Gomes oferece não apenas um diagnóstico de mudança, mas um chamado à ação pedagógica engajada. Ela conclui que a crescente pressão das culturas silenciadas força um reexame inevitável das bases do currículo, posicionando a escola como um campo de batalha crucial onde se decidirá se a nova dinâmica cultural irá reproduzir ou, de fato, transformar as relações entre conhecimento, poder e diversidade.

### **Caminhos pedagógicos para a valorização das culturas afro-brasileiras e indígenas**

A valorização das culturas afro-brasileiras e indígenas nos anos iniciais demanda o compromisso de toda a comunidade escolar em promover práticas pedagógicas que rompam com o silenciamento histórico e o preconceito estrutural. Para isso, é necessário que o trabalho educativo seja intencional, contínuo e interdisciplinar, ultrapassando ações pontuais e comemorativas.

Uma solução estruturante para esse desafio reside no replanejamento curricular orientado pela Lei nº 11.645/2008, que deve assegurar a integração transversal e crítica dos conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e indígena em todas as áreas do conhecimento. Essa abordagem possibilita, por exemplo, que o ensino de Língua Portuguesa incorpore a análise literária de autores negros e indígenas, enquanto as aulas de Artes e História problematizem as manifestações culturais e os processos de resistência desses povos. Da mesma forma, disciplinas como Matemática, Ciências e Educação Física podem dialogar com os sistemas de conhecimento, as descobertas e as práticas corporais originárias dessas matrizes culturais.

Mais do que a simples inclusão de tópicos isolados, a Lei nº 11.645/2008 inaugurou a possibilidade de uma verdadeira reorientação epistemológica do currículo escolar. Tal perspectiva transforma cada componente curricular em um portal para a diversidade, deslocando-o de uma visão fragmentada para uma compreensão interdisciplinar e descolonizada do saber, na qual as contribuições dos povos indígenas e afro-brasileiros são reconhecidas como fundamentos constitutivos da sociedade brasileira.

Outro aspecto fundamental é a formação continuada de professores. É imprescindível que os educadores recebam suporte teórico e prático para compreender a complexidade das relações étnico-raciais e saibam trabalhar o tema de maneira sensível e fundamentada. Além da formação docente, a escola deve promover projetos interdisciplinares que envolvam toda a comunidade escolar. Feiras culturais, rodas de conversa com representantes de povos tradicionais, oficinas de culinária, música e arte afro-brasileira e indígena são exemplos de atividades que fortalecem o sentimento de pertencimento e ampliam o repertório cultural dos estudantes. Essas ações aproximam o conhecimento escolar das realidades socioculturais dos alunos, tornando o aprendizado mais significativo.

A inclusão de materiais didáticos diversificados também é uma medida necessária. É importante que o acervo das escolas contenha livros, vídeos e jogos que representem positivamente as diferentes etnias e culturas. A utilização de imagens e narrativas que rompam com estereótipos contribui para a construção de uma identidade mais justa e plural.

Por fim, é fundamental que a escola adote uma gestão democrática e participativa, em que famílias, professores e alunos possam discutir, propor e avaliar ações voltadas à diversidade. Como afirma Paz, Alves e Gutiérrez (2024), o processo educativo antirracista precisa ser vivido de forma coletiva, pois só assim é possível transformar a escola em um espaço de respeito, escuta e reconhecimento das múltiplas vozes que compõem a sociedade brasileira.

As práticas pedagógicas que valorizam as culturas afro-brasileira e indígena precisam ser um esforço de toda a escola. É importante reorganizar os planos de aula para incluir conteúdos que mostrem a história, artes e debates que envolvam os alunos. Os professores devem ter formação contínua para entender melhor essas culturas e ensinar com mais consciência, ajudando a construir uma escola antirracista e inclusiva. Além disso, atividades como feiras culturais e rodas de conversa, que envolvem alunos, professores e família, fortalecem o respeito e o reconhecimento da diversidade.

Por fim, é essencial que a escola use materiais variados e tenha uma gestão participativa para garantir que a valorização dessas culturas não seja só uma obrigação, mas sim uma prática constante que forma cidadãos críticos e respeitosos com a diversidade cultural do Brasil.

## **Conclusão**

A efetiva implementação da Lei nº 11.645/2008 transcende o mero cumprimento normativo, constituindo-se como um imperativo ético e pedagógico para a construção de uma educação verdadeiramente democrática e antirracista. O presente estudo reafirma que esta legislação é um marco fundamental para o reconhecimento das culturas indígena e afro-brasileira como matrizes fundantes da sociedade e, portanto, do projeto educativo nacional.

As discussões realizadas apontam que a valorização desses povos nos Anos Iniciais demanda estratégias pedagógicas intencionais e estruturais. Dentre elas, destacam-se a reorientação curricular transversal, que integra saberes, histórias e contribuições dessas culturas a todas as áreas do conhecimento; a formação docente contínua e crítica, capaz de instrumentalizar o educador para uma *práxis* descolonizadora; e a promoção de metodologias ativas e projetos interdisciplinares, como oficinas culturais, contações de histórias e feiras, que convertem a diversidade em experiência viva e significativa no cotidiano escolar.

Nesse processo, a escola revela seu potencial transformador como espaço privilegiado de desconstrução de estereótipos, de combate ao preconceito estrutural e de formação de subjetividades que se compreendem como parte de uma nação plural. Ao assumir esse papel, ela deixa de ser reprodutora de silenciamentos para se tornar agência de reparação histórica e cognitiva. Contudo, persistem desafios substantivos, tais como: a superação de abordagens pontuais e folclorizadas, a garantia de recursos e materiais didáticos adequados e a superação de resistências no próprio ambiente escolar. Estes exigem não apenas a ação isolada do professor, mas um compromisso coletivo que envolva gestão, família e comunidade.

Portanto, conclui-se que a realização plena dos objetivos da Lei 11.645/2008 é um processo contínuo e dialético, que exige persistência, criticidade e a coragem de reimaginar a escola como um território onde todas as vozes, histórias e saberes são honrados como patrimônio essencial da sociedade brasileira.

#### Referências

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília, 2018. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf). Acesso em 21 de dez. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 09 de out. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em: 02 out. 2025.
- GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Revista Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.
- PAZ, José Flávio; ALVES, Maria Isabel Alonso; GUTIÉRREZ, Néstor Raúl González. Saberes indígenas e afro-brasileiros na Educação e na Cultura Literária (re) produzidas na sala de aula: aprender a aprender nas diferenças. **REI-Revista de Educação do UNIDEAU**, v. 3, n. 1, p. 217-217, 2024.
- PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.
- RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. Global Editora e Distribuidora Ltda, 1997.

## UMBANDA E QUIMBANDA: INFLUÊNCIA E TRADIÇÃO NO SUL E O DIÁLOGO ÉTNICO-RACIAL NO IFRS, *CAMPUS VACARIA*

Emanuelli da Silva Schwantes<sup>40</sup>

Francisco Bezerra dos Santos<sup>41</sup>

Jorge Luiz dos Santos de Souza<sup>42</sup>

Marziléia Aparecida Selle da Rosa<sup>43</sup>

### Resumo

O artigo relata a atividade "Umbanda e Quimbanda: influência e tradição no Sul", realizada no Novembro Negro de 2025 do IFRS *Campus Vacaria*. Com lideranças como Maurício de Odé, Pai Luís Paulo de Ogum e Pai Rodrigo de Ogum, o evento abordou a força do tambor, a dança como reza, a defumação, os banhos de ervas e as particularidades regionais dessas religiões. Destacou-se a oralidade na transmissão dos saberes, com figuras como Moab Caldas, fundador da primeira federação afro-gaúcha. A iniciativa visa combater o racismo religioso e valorizar a cultura afro-brasileira, alinhada à Lei nº 10.639/2003. Ao promover diálogo e conhecimento, a atividade contribui para a educação das relações étnico-raciais e o reconhecimento das tradições de matriz africana no sul do país.

**Palavras-chave:** Umbanda, Sul, Relações étnico-raciais.

### Abstract

This article reports on the event "Umbanda and Quimbanda: Influence and Tradition in the South," held during Black November 2025 at the IFRS Vacaria Campus. With leaders such as Maurício de Odé, Pai Luís Paulo de Ogum, and Pai Rodrigo de Ogum, the event addressed the power of the drum, dance as prayer, incense burning, herbal baths, and the regional characteristics of these religions. The oral tradition in the transmission of knowledge was highlighted, featuring figures such as Moab Caldas, founder of the first Afro-Gaucho federation. The initiative aims to combat religious racism and promote Afro-Brazilian culture, in accordance with Law No. 10,639/2003. By fostering dialogue and knowledge, the activity contributes to education on ethnic-racial relations and the recognition of African-based traditions in the southern region of the country.

**Keywords:** Umbanda, South, Ethnic-racial relations.

---

<sup>40</sup> Estudante do curso Técnico em Multimídia Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFRS, *Campus Vacaria*.

<sup>41</sup> Professor da área de Linguagens do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS *Campus de Vacaria*.

<sup>42</sup> Servidor membro do NEPGS do IFRS *Campus Vacaria*. Doutorando em Educação - PPGEDU UFRGS, Membro do GERGE - Grupo de estudos em educação e relação de gênero da UFRGS, jorge.souza@vacaria.ifrs.edu.br.

<sup>43</sup> Especialista em Catalogação pela Universidade comunitária de da Região de Chapecó (2025), graduada em Biblioteconomia pela Universidade de Caxias do Sul (2021).

## Introdução

O mês de novembro, em especial o dia 20, tornou-se um importante ponto de reflexão sobre as contribuições, a luta e resistência da população negra em nosso país. Neste contexto, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), por meio da Assessoria de Relações Étnico Raciais (ARER) e de seus Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) em cada *campi*, já há alguns anos promovem o “Novembro Negro”, evento de realizações de atividades de Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), valorização da cultura negra e atividades antirracistas.

No contexto do *Campus Vacaria*, o NEABI foi criado oficialmente em 2023, todavia, anteriormente a esta data as atividades já eram realizadas no contexto do Núcleo de Ações Afirmativas (NAAf) e, desde esta época, uma das preocupações dos integrantes dos núcleos era como desmistificar preconceitos, diminuir o racismo religioso, valorizar a cultura afro presente em nosso estado e na cidade de Vacaria.

Após discussões, estudos e leituras, os integrantes do NAAf/NEABI elegeram trabalhar, ao menos uma vez no ano, sobre religiões de matriz africana pois verificou-se a riqueza de elementos que poderiam ser trabalhadas como a musicalidade, danças, vestimentas e uma cosmovisão diferenciada da Euro-Cristã. Mesmo presente no cotidiano de muitas pessoas, as religiões de matriz africana, ainda são alvos de intolerância, desrespeito e desconhecimento por parte de muitas pessoas.

No Novembro Negro de 2025, o NEABI do IFRS *Campus Vacaria* promoveu 4 atividades, sendo a primeira “Reflexões sobre mato, palhoça e pilão”, com o professor Doutor Adelmir Fiabani, que nos apresentou seus estudos sobre os quilombos, desde o período colonial até os dias atuais. A segunda atividade, “Os Meninos do lago da redenção - um diálogo sobre os corpos pretos” com o professor Mestre Gustavo Rodrigues, o terceiro “Umbanda e Quimbanda: influência e tradição no Sul” com Mauricio de Odé, Luís Paulo de Ogum e Rodrigo de Ogum e, por fim, “Aquilombando ERER - Troca de saberes Neabi's Vacaria e Veranópolis”.

Para fins deste trabalho, iremos focalizar no terceiro evento “Umbanda e Quimbanda: influência e tradição no Sul” tendo como objetivo fazer um relato da atividade, bem como um diálogo com a literatura a fim de contribuir com e para a educação das relações étnico-raciais, tendo como instrumento de análise as religiões afro-brasileiras.

Antes de adentrarmos no evento em si, iremos, na seção seguinte, mostrar dados sobre as religiões afro-brasileiras no Rio Grande do Sul, na cidade de Vacaria e no *Campus* do IFRS, bem como analisarmos algumas produções sobre o tema das religiões afro-brasileiras.

## Religiões afro-brasileiras e educação

A fim de tematizar as relações étnico-raciais na escola, Carvalho e Silva (2018) trabalharam o tema das religiões de matriz africana analisando as representações de profissionais do magistério da educação básica da rede pública de ensino sobre o tema. Tal análise se faz importante pois os professores são construtores de conhecimentos, sejam eles elencados na matriz curricular ou fora dela.

Carvalho e Silva (2018, p. 70) observaram, em um primeiro grupo, “estereótipos e visões simplificadas acerca das religiões afro-brasileiras mostrando desinteresse pelas religiões afro-brasileiras”, o que causa invisibilidade e silêncio sobre a temática. Já um segundo grupo, que trabalhou as religiões afro-brasileiras destacou a importância do conhecimento da diversidade cultural para o respeito à alteridade e a promoção da igualdade racial no espaço escolar. Sendo assim os resultados da pesquisa dos estudiosos mencionados demonstram a relevância do espaço escolar para a compreensão da diversidade cultural, combate ao racismo e a formas de discriminação, bem como na promoção da igualdade no que concerne às relações étnico-raciais tendo como instrumento a religiosidade de matriz africana.

Ferraro (2019) enfatizando a Lei Federal nº 10.639/2003, que visa promover o ensino da história e valorização da cultura afro-brasileira no currículo escolar, indo ao encontro da pesquisa acima, demonstrou um silenciamento relacionado às religiões afro-brasileiras, todavia um detalhe da pesquisa do autor chama atenção, a verificação de que a presença maciça de neopentecostais na escola é um dos motivos deste silenciamento. Todavia, ressaltamos que tal observação não vem de qualquer tipo de proselitismo religioso, são observações baseadas em critérios da metodologia da pesquisa empregadas pelo pesquisador.

Outro ponto interessante relacionado ao silenciamento das religiões de matriz africana no contexto escolar, narrada por Ferraro (2019) é que quando há alguma atividade na instituição escolar referente a temática, uma estratégia lançada pelos seus silenciadores é reivindicar a “laicidade” na escola. Por fim, o autor assevera que é papel institucional e de seus educadores promoverem uma postura antirracista, o combate a estigmas sobre a população negra, em especial a população de terreiro.

Por outro lado, Bakke (2011), em sua tese, demonstrou que a partir do advento da Lei Federal nº 10639/2003 as religiões de matriz africana começaram a ganhar espaço em sala de aula como instrumento de valorização dos povos afro-brasileiros. A autora demonstrou que as religiões afro-brasileiras possuem um papel central no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, sendo assim um símbolo de resistência cultural.

Neste mesmo sentido, Macedo (2020), pesquisou teses e dissertações dos séculos XX e XXI sobre o tema religiões afro-brasileiras e verificou que embora ainda seja incipiente a produção sobre a temática, as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 foram importantes para o aparecimento destas produções no meio acadêmico.

Percebemos que as duas primeiras pesquisas demonstram um silenciamento em relação às religiões de matriz africana na escola, enquanto as duas últimas apontam um crescimento em relação ao tema, principalmente a partir da Lei nº 10.639/2003, aliás, todas as pesquisas apontam sobre a importância desta normativa legal, bem como das religiões de matriz africana como instrumento a ser trabalhado em consonância com tal lei na instituição escolar.

### **O trabalho com as religiões afro no IFRS Campus Vacaria**

O trabalho com as religiões de matriz africana já é realizado de forma regular no *campus* Vacaria desde 2021, ano em que trabalhamos a temática “Religiosidade afro-brasileira: corpo, fé, resistência e heranças ancestrais”, ainda de modo on-line. Como tivemos um bom retorno sobre o evento, desde 2022 passamos a privilegiar eventos presenciais, tendo a convicção de que o trabalho desta temática está alinhado à Lei Federal nº 10.639/2003, que trata do ensino

da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas de nosso país, ajudando a combater o preconceito racial, racismo religioso e valorização cultural.

Esta atividade foi direcionada para os cursos de formação de professores, turno noturno, por considerarmos mais efetivo quanto a reprodução das informações trazidas, pois em breve estarão na sala de aula trabalhando com seus alunos em instituições diversas, e, também, por estar de acordo com a agenda dos palestrantes

Nos últimos anos, foram abordadas as temáticas da Umbanda, do Batuque gaúcho e promovidas oficinas de tambores. Para a edição de 2025, com foco na Umbanda e na Quimbanda, estabelecemos contato com o Líder Espiritual Maurício de Odé, que já colaborou conosco anteriormente. Com o fundamental apoio de Pai Luís Paulo de Ogum e Pai Rodrigo de Ogum, aprofundamos o estudo das religiões de matriz africana no Rio Grande do Sul. A programação incluiu discussões sobre a força do tambor, a dança como expressão de reza, as particularidades da Umbanda e da Quimbanda no estado, além da importância da defumação e dos banhos de ervas. O encontro foi encerrado com um espaço para perguntas do público e uma demonstração prática de toques e cânticos sagrados.

Cabe ressaltar que os palestrantes trouxeram material baseado, em grande parte, na tradição oral. A oralidade, na tradição africana é, segundo Bonvini (2021, p. 39) “a troca direta da palavra que permite a transferência da experiência no meio do grupo” e que “apesar de concebidas no anonimato, os textos orais apresentam-se sempre como palavras densas, que dizem respeito à vida do grupo, aquela de ontem, de hoje e de amanhã”.

Ainda sobre a apresentação e a questão da oralidade e seu papel nas religiões de matriz africana, Carneiro e Rivas (2012) apresentaram a teologia da tradição oral como uma questão central nas religiões afro-brasileiras. Neste caso, a oralidade é um método, mesmo que para os brancos ocidentais tal método não inspire confiança, sendo isto já um ponto de preconceito, pois o validado, segundo os críticos da tradição oral, é o escrito, como as das religiões judaico-cristãs. Por essa perspectiva, Carneiro e Rivas (2012, p. 623) mostram que:

O papel da tradição oral é diverso nas diferentes camadas sociais que se relacionam no terreiro. Quanto mais próximo do sacerdote, da tradição, maior é o nível de assimilação direta do conteúdo simbólico-religioso. Quanto mais distante o nível de assimilação é coletivamente mais inconsciente.

Dito isto, os palestrantes iniciaram a conversa mostrando que o Rio Grande do Sul abriga uma das mais ricas expressões das religiões de matriz africana, unindo ancestralidade africana, saber indígena e espiritualidade brasileira, tendo como manifestações principais o toque do tambor, as danças, as preces e os pontos cantados.

Os pais de santo colocam o tambor como algo central, sendo o “coração” dos ritos, representando “a voz que chama as entidades”, assim, o tambor abre os caminhos do plano físico e espiritual. Cada toque apresenta uma força específica, um orixá, um exú, uma linha de trabalho, o que foi demonstrado ao final da explanação oral. A sugestão de trabalho sobre musicalidade com crianças e adolescentes pode incluir a questão da religiosidade, valorizando assim a cultura e minimizando os preconceitos, estando assim de acordo com a Lei nº 10.639/2003.

A dança, aqui não é simplesmente um conjunto de movimentos corporais, ela é apresentada como reza, com movimentos sagrados. Cada entidade tem seu gesto, seu ritmo, sua energia, aqui o corpo se torna instrumento da fé. Neste sentido cremos, como o trabalho de musicalidade envolvendo os tambores, que as danças podem também ser trabalhadas com as crianças e adolescentes, mais que um trabalho de corporeidade é uma ação de valorização da cultura afro-brasileira.

Além disso, foram abordados temas fundamentais como o uso das ervas, a defumação e os banhos rituais. A defumação com ervas, em especial, foi destacada como um dos rituais mais importantes e simbólicos dentro das tradições de matriz africana, representando a purificação dos ambientes e das pessoas, a abertura de caminhos, o fortalecimento do axé e a afirmação da presença das forças de Exús e Pombagiras. Um aspecto que evidencia o regionalismo gaúcho é a ressonância desse costume com práticas tradicionais do interior do Rio Grande do Sul, onde a queima de ervas também está presente em diversos rituais e tradições locais.

O banho de ervas também é rito essencial para limpeza, equilíbrio espiritual e proteção, cada erva possui propriedades específicas. Aqui acontece a convergência dos saberes ancestrais, indígenas e do campo. As ervas tanto no banho como na defumação são advindas das sabedorias destas três matrizes presentes no estado do Rio Grande do Sul, os povos africanos, indígenas e o gaúcho do campo, da medicina tradicional, acrescentando ervas próprias da região.

**Figura 1, 2 e 3:** Fragmentos da atividade com religiões de matriz africana no IFRS, *campus* Vacaria.



Fonte: Os autores.

Ao adentrar a história da Umbanda no solo gaúcho, foi mencionado Laudelino Gomes como o responsável por introduzir a religião em Porto Alegre no ano de 1930, informação corroborada por Isaia (2026). No entanto, a figura central da apresentação foi Moab Caldas, tio-avô do Sacerdote Maurício, o que evidencia a relevância da tradição oral na transmissão desses saberes. Nos anos 1950, Moab Caldas destacou-se como um dos fundadores da União de Umbanda do Rio Grande do Sul, considerada a primeira federação afro-gaúcha. Sua atuação estendeu-se à Assembleia Legislativa gaúcha, onde representou o universo umbandista e as religiões afro-brasileiras, lutando pela liberdade de culto, por pautas sociais e pelo reconhecimento das práticas tradicionais.

No Rio Grande do Sul, a Umbanda desenvolveu uma identidade singular ao entrelaçar o espiritismo, o batuque e as tradições locais, o que resultou em uma expressão marcadamente rural e tradicionalista. De modo semelhante, a Quimbanda encontrou solo fértil para consolidar raízes profundas, forjando ao longo do tempo uma forma única de cultuar suas entidades. Diferentemente de uma importação pronta, a Quimbanda gaúcha teceu-se na interseção dos cultos afro-gaúchos, do batuque, das umbandas cruzadas e das forças simbólicas do "povo da rua". Durante a apresentação, foram destacados dois nomes fundamentais para essa tradição no estado: a matriarca Mãe Ieda e Pai Antônio César.

Para encerrar, foi aberto um espaço para perguntas, momento em que pudemos perceber o quanto a atividade despertou o interesse e a curiosidade de todos os presentes. A roda de diálogo permitiu trocas ricas e reflexões aprofundadas sobre os temas abordados. Em seguida, foram demonstrados alguns toques sagrados, aproximando o público da dimensão sonora e ritual das tradições afro-gaúchas. Ao final, estabeleceu-se uma conversa mais informal com os participantes mais interessados, criando um ambiente acolhedor para o compartilhamento de experiências, dúvidas e impressões, extensão viva do aprendizado construído coletivamente ao longo do encontro.

## **Conclusão**

A atividade realizada no Novembro Negro do IFRS *Campus Vacaria* evidenciou a riqueza e a singularidade das tradições afro-gaúchas. Ao abordar a Umbanda e a Quimbanda em suas expressões regionais, foi possível demonstrar como essas religiões se constituem a partir do entrelaçamento do espiritismo, do batuque e das tradições locais, resultando em manifestações marcadamente enraizadas no solo e na cultura do Rio Grande do Sul. A presença de lideranças como Maurício de Odé, Pai Luís Paulo de Ogum e Pai Rodrigo de Ogum, aliada à memória de Moab Caldas e à referência a Mãe Ieda e Pai Antônio César, reforçou a importância da oralidade e da ancestralidade na transmissão desses saberes.

As religiões de matriz africana ensinam, acima de tudo, respeito, caridade e amor ao próximo. São caminhos de fé e conexão com a espiritualidade e a natureza, fundamentados na crença em Olorum e nos Orixás, forças que guiam e protegem. Cada Orixá carrega uma saudação que expressa sua energia: "Êpa Babá!" para Oxalá, "Odojá!" para Iemanjá, "Ogum Yê!" para Ogum, "Okê Arô!" para Oxóssi, "Kaô Kabecilê!" para Xangô, "Eparrei Oyá!" para Iansã e "Ora Yê Yê Ô!" para Oxum. Na Quimbanda, o trabalho com Exu e Pombagira ensina responsabilidade e fé, saudados com "Laroyê Exu" e "Laroyê Pombagira", guardiões que abrem caminhos e protegem.

Iniciativas como esta são fundamentais para combater a demonização das religiões afro-brasileiras e afirmar seu lugar de respeito e valor na sociedade. Ao promover o diálogo e o conhecimento, a atividade também contribui para a implementação da Lei nº 10.639/2003, oferecendo subsídios para que escolas possam trabalhar a história e a cultura afro-brasileira com seriedade e profundidade.

### Referências

- BAKKE, Rachel Rua Baptista. **Na escola com os orixás: o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da Lei 10.639**. 2011. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- BONVINI, Emilio. Tradição oral afro-brasileira: as razões de uma vitalidade. Tradução: Karim Khoury. Revisão Tec. Yara Aun Khoury. Projeto História: **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, v. 22, 2001.
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 09 de out. 2025.
- CARNEIRO, João Luiz; RIVAS, Maria Elise. Teologia da tradição oral: uma questão para as religiões afro-brasileiras. **Revista Pistis & Praxis**, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 609–624, 2012. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/pistispraxis/article/view/9041>. Acesso em: 8 mar. 2026.
- CARVALHO, Guilherme Paiva; SILVA, Eliane Anselmo. As religiões afro-brasileiras na escola. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 76, n. 2, p. 51-72, 2018. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/3012>. Acesso em: 04 mar. 2026.
- FERRARO, Caio Cândido. **Religiões afro-brasileiras na escola: silenciamentos que a lei 10.639/03 (ainda) não pôde revogar**. 2019. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11032020-142039/publico/caio\\_candido\\_ferraro.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11032020-142039/publico/caio_candido_ferraro.pdf). Acesso em: 04 março 2026.
- ISAIA, Artur Cesar. Uma Congregação Franciscana na Umbanda do Rio Grande do Sul: o Abrigo Espírita Francisco de Assis: história e memória. **História Revista**, Goiânia, v. 27, n. 1, p. 279–296, 2023. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/historia/article/view/69232>. Acesso em: 8 mar. 2026.
- MACEDO, Yuri Miguel. A educação da teoria a práxis: onde estão as religiões afro-brasileiras?. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 12, n. 34, p. 731–745, 2020. Disponível em: <https://abpn.emnuvens.com.br/site/article/view/876>. Acesso em: 5 mar. 2026.

## A ANIMAÇÃO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA A DISCUSSÃO DA TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL NA MODALIDADE DE ENSINO EJA<sup>44</sup>

Aiani Camilli de Lima dos Santos<sup>45</sup>

Mirelhe Stefani Maciel Barbosa<sup>46</sup>

Francisco Bezerra dos Santos<sup>47</sup>

Edilene dos Santos Copetti<sup>48</sup>

### Resumo

O artigo discute como a animação pode servir de auxílio para o ensino da temática étnico-racial na Educação de Jovens e Adultos, levando em consideração a obrigatoriedade da Lei 11.645/2008. Enfatiza-se ainda o recurso audiovisual como favorecedor do aprendizado e da compreensão histórica do combate a invisibilização de povos indígenas e afro-brasileiros. A escolha da EJA justifica-se pela necessidade de valorizar essa modalidade com a abordagem das leis existentes que discutem uma educação antirracista. A animação, pode ser acessível e lúdica, ao facilitar debates e fortalecer identidades historicamente marginalizadas. Além disso, as animações contribuem para compreender o racismo estrutural e intensificar práticas educativas antidiscriminatórias e inclusivas.

**Palavras-chave:** Educação Antirracista, Cinema e Educação, Lei 11.645/2008, Relações Étnico-raciais.

### Abstract

This article discusses how animation can be used to teach ethnic and racial issues in Youth and Adult Education, taking into account the mandatory requirements of Law 11.645/2008. It also emphasizes the use of audiovisual resources as a means of promoting learning and historical understanding in the fight against the invisibility of indigenous and Afro-Brazilian peoples. The choice of YAE is justified by the need to value this modality by addressing existing laws that discuss anti-racist education. Animation can be accessible and playful, facilitating debates and strengthening historically marginalized identities. In addition, animations contribute to understanding structural racism and intensifying anti-discriminatory and inclusive educational practices.

**Keywords:** Anti-Racist Education, Cinema and Education, Law 11.645/2008, Ethnic-Racial Relations.

---

<sup>44</sup> Trabalho revisado por Inteligência Artificial (*Deepseek*)

<sup>45</sup> Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS, *Campus Vacaria*.

<sup>46</sup> Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS, *Campus Vacaria*.

<sup>47</sup> Professor Doutor do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS, *Campus Vacaria*. E-mail: francisco.santos362@gmail.com.

<sup>48</sup> Mestre em História, professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul da IFRS – *Campus Vacaria*. E-mail: edilene.copetti@vacaria.ifrs.edu.br.

## **Introdução**

A Lei nº 11.645/2008 torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos ambientes escolares, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, em escolas públicas e privadas. Diante disso, uma das possibilidades para professores e professoras trabalharem a lei seria as animações, que destacam a cultura indígena e afro-brasileira em cores, sons e contextualização. Esta pode ser usada como uma ferramenta que busca mobilizar emoções, despertar interesses nos alunos e conscientizá-los sobre as temáticas em referência, e assim aproximar o tema da realidade de cada aluno.

Diante disso, o objetivo deste trabalho é discutir como as produções audiovisuais de animação podem contribuir para a desconstrução de estereótipos e para a valorização da história e cultura afro-brasileira e indígena no contexto específico da Educação de Jovens e Adultos (EJA), e para a promoção de uma educação antirracista e intercultural. A escolha do público da EJA justifica-se pela necessidade de valorização dessa modalidade educacional. A animação, como linguagem acessível e envolvente, atua como uma ferramenta pedagógica potente para superar abordagens fragmentadas da Lei nº11.645/2008. Ela facilita a discussão de temas complexos, como o racismo e promove a valorização das identidades e culturas de sujeitos marginalizados ao longo da história.

### **A Lei 11.645/2008, a Educação de Jovens e Adultos e os desafios para uma educação antirracista**

Com a implementação da Lei 11.645/2008 houve transformações dentro das salas de aula, no que concerne às práticas pedagógicas das relações étnico-raciais. Isso porque a referida lei determina que todas as escolas, sejam elas públicas ou privadas, devem incluir em seus currículos conteúdos sobre a história e cultura dos povos indígenas e afro-brasileiros (Brasil, 2008). O cerne da lei é o reconhecimento oficial da matriz étnico-cultural tripartite (indígena, africana e europeia) que formou a sociedade brasileira. Seu objetivo declarado é o de oferecer uma educação que combata o racismo e todas as formas de discriminação, conforme estabelece seu texto legal. Se faz importante tê-la obrigatoriamente nos âmbitos escolares, pois ela garante um resgate histórico e também reforça o combate ao preconceito. Ao trazer essa temática para as salas de aula é possível promover uma formação de indivíduos mais conscientes, críticos e respeitosos com a diversidade cultural brasileira.

Nesse cenário, Moraes e Campos (2018) relatam a importância que é estudar conteúdos com a temática étnico-racial dentro da sala de aula de uma forma mais ampla, propondo assim uma abordagem mais abrangente e crítica capaz de ultrapassar as narrativas tradicionais. Em um contexto atualizado, as escolas devem interligar a história e cultura dos povos indígenas e afro-brasileiros durante todo o ano, inserindo esse tema no centro do debate educacional. No entanto, é notório que muitas escolas se restringem à abordagem da temática a uma mera celebração de datas, que se limitam ao dia da Consciência negra ou ao Dia dos povos indígenas. Essa restrição não apenas diminui a importância de lutas históricas essenciais, mas também influencia a visão dos estudantes sobre a influência desses povos, a constituição de nossa identidade e desigualdades que afetam a sociedade em que estamos inseridos.

A formação da EJA – Educação de Jovens e Adultos, criada oficialmente no Brasil a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), tem como objetivo primordial garantir o direito da educação a jovens e adultos que não concluíram sua trajetória escolar na idade apropriada (Brasil, 1996). Assim como outras modalidades de ensino, a EJA também enfrenta desafios às propostas presentes nos currículos escolares, sobretudo aquelas que tratam das temáticas voltadas aos povos indígenas e afro-brasileiros. É perceptível que a grande maioria das escolas encaram dificuldades por não estarem preparadas o suficiente, pois não há uma formação limitada de profissionais na área e também ao descumprimento parcial das diretrizes curriculares. Apesar desses desafios, a modalidade de educação EJA possibilita uma formação crítica e consciente dos seus indivíduos e seus atos em sociedade, no qual estes possam reconhecer seus direitos e deveres (Santos; Madruga, 2023).

Por esse ângulo, percebemos que a EJA não se limita apenas aos conteúdos escolares, mas também contribui para a formação de cidadãos com pensamentos analíticos e capazes de questionar as desigualdades presentes na sociedade e atuar de forma consciente no mundo. Desta maneira, podemos compreender que essa modalidade torna-se uma ferramenta essencial para a inclusão social, pois ela não ensina apenas a ler e escrever, mas ela também proporciona uma inserção dos estudantes com a possibilidade de interagir com a realidade social e suas múltiplas dimensões.

Conclui-se, portanto, que é imperativo que todos os estudantes, em qualquer rede ou modalidade de ensino, tenham acesso a uma educação antirracista e multicultural. Tal educação deve enaltecer as culturas indígenas e afro-brasileiras, permitindo que o aluno assimile e reconheça sua própria história e seus direitos. Essa é uma condição fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, capaz de promover transformações reais diante de uma realidade marcada por profundas desigualdades raciais.

### **Entre o lúdico e o didático: a animação como uma ferramenta educativa na formação de jovens e adultos**

Ao abordar a animação como ferramenta pedagógica para a discussão da temática étnico-racial entre jovens e adultos, é essencial compreender que esse recurso possui um impacto pedagógico instigante e possível de atingir o caminho do lúdico (poder de engajamento e conexão emocional) e didático (com seu rigor instrutivo e clareza de objetivos). A animação pode servir como recurso pedagógico para a Educação de Jovens e Adultos, pois age de forma primordial como um instrumento que estimula ambas as partes, pois nessa modalidade de ensino há a presença de faixas etárias diversas, de jovens recém saídos de uma instituição de ensino e pessoas com idade avançada que não possuem qualquer formação ou pouca experiência escolar.

A título de conhecimento, a Educação de Jovens e Adultos – EJA é organizada em três segmentos: o 1º segmento corresponde ao Ensino Fundamental I, Anos Iniciais; o 2º segmento corresponde ao Ensino Fundamental II, Anos Finais; e o 3º segmento corresponde ao Ensino Médio (Brasil, 2022). Essa organização contempla sujeitos com diferentes trajetórias escolares, reforçando a importância de metodologias flexíveis e acessíveis, como o uso de animações, que favorecem o aprendizado em todos esses níveis.

Segundo essa visão, a didática do professor(a) assume um papel indispensável, pois é a partir de sua perspectiva que a animação se transforma em uma experiência significativa de ensino. O docente precisa planejar o uso desse material de forma que seja o mediador da proposta, atribuindo aos alunos um momento de discussão e reflexão para valorizar as diferentes trajetórias e vivências de cada um.

Introduzir a temática das relações étnico-raciais para alunos que provavelmente fazem parte de grupos que ainda sofrem discriminação na sociedade, se mostra um caminho possível. Principalmente porque a educação precisa ser libertadora. Como afirma Bárbara Carine Pinheiro (2023), em seu livro *Como ser um educador antirracista*, a educação é um instrumento fundamental de humanização, desenvolvimento e libertação, capaz de enfrentar e transformar realidades que são fortemente marcadas pela desigualdade racial.

Diante dessa perspectiva, o uso de animações na EJA vai além da função de um simples recurso pedagógico, tornando-se um meio de aprimorar debates críticos e de promover a valorização das diferentes identidades que compõem as salas de aula. As narrativas animadas, quando escolhidas de forma consciente, possibilitam que os educandos se vejam representados, reconheçam suas histórias e identifiquem práticas discriminatórias presentes no cotidiano que muitas vezes passam despercebidas.

Assim, mediada por um professor comprometido com práticas antirracistas, a animação atua como um importante instrumento de reflexão e transformação social. Nesse contexto, animações como *Uma história de amor e fúria* e *Meu nome é Maalum* apresentam um grande potencial educativo para a discussão das relações étnico-raciais na EJA.

A animação brasileira *Uma História de Amor e Fúria*, dirigida por Luiz Bolognesi (2013), estrutura-se como uma alegoria épico-histórica que percorre seis séculos de formação sociopolítica nacional, de 1500 a 2096. Seu eixo narrativo acompanha a trajetória de um protagonista imortal que, através de sucessivas reencarnações, persegue sua amada Janaína ao longo de distintos períodos históricos. A trama posiciona os personagens de forma sistemática ao lado dos grupos oprimidos, configurando-se como uma cartografia ficcional das lutas sociais brasileiras. A narrativa abarca eventos paradigmáticos como o processo colonial, a Revolta da Balaiada, o regime ditatorial militar e projeta um cenário futurista marcado pela crise hídrica. Por meio dessa estrutura, a obra elabora uma crítica contundente à permanência das estruturas de desigualdade e exalta a resistência popular como fio condutor da história nacional, constituindo-se, portanto, como um instrumento de reflexão sobre a memória coletiva e os conflitos de classe no Brasil.

FIGURA 1: Cartaz do filme *Amor e fúria* (2013).



Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Uma\\_Hist%C3%B3ria\\_de\\_Amor\\_e\\_F%C3%B3ria#/media/Ficheiro:UmaHist%C3%B3riaDeAmorEF%C3%B3ria-P%C3%B4ster.png](https://pt.wikipedia.org/wiki/Uma_Hist%C3%B3ria_de_Amor_e_F%C3%B3ria#/media/Ficheiro:UmaHist%C3%B3riaDeAmorEF%C3%B3ria-P%C3%B4ster.png). Acesso em: 19 nov. 2025.

Por conta de todos os fatos históricos e revolucionários que a animação fornece, ela tem um potencial educativo vasto para o público da EJA, uma vez que a representação de lutas e a identificação com os personagens pode ser um fator positivo, já que muitos educandos dessa modalidade são descendentes dos sujeitos históricos retratados (indígenas, negros e trabalhadores). Ver as histórias de luta como eixo central da narrativa nacional é um ato de reparação simbólica. Ademais, a animação revela a mensagem de maneira intensa e sensível, ao conectar o passado escravista com a violência fortemente presente, oferecendo um diagrama visual claro do racismo estrutural, que sabemos que até os dias atuais se perdura.

Já a animação intitulada *Meu nome é Maalum* é um curta-metragem brasileiro lançado em 2021, dirigido por Luísa Copetti. A história acompanha uma jovem menina negra brasileira que cresce em um ambiente familiar repleto de referências da cultura afro-brasileira. Quando a jovem vai para a sua instituição de ensino, muitas crianças riem do seu nome Maalum, de origem *suaili*<sup>49</sup>, a rejeição a faz mergulhar em um estado de tristeza e vergonha de sua própria identidade. A trama, então, desencadeia uma visão potente sobre a autoaceitação, ao convidar o público a acompanhar a jornada de Maalum, enquanto ela redescobre o significado e a beleza por trás de seu nome e de suas raízes.

---

<sup>49</sup>*Suaili* (ou Kiswahili): É uma língua bantu amplamente falada na África Oriental, servindo como língua franca em países como Tanzânia, Quênia, Uganda e partes da República Democrática do Congo.

Figura 2: Cartaz do filme *Meu nome é Maalum* (2021).



Fonte: <https://gp2023.academiabrasileiradecinema.com.br/obra/meu-nome-e-maalum/>  
Acesso em: 19 nov. 2025

A contribuição dessas obras para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) transcende a simples representatividade, ao se configurar como **potentes dispositivos pedagógicos de problematização crítica da realidade histórica e social brasileira**. Assim, a animação *Uma história de amor e fúria* atua como uma lente satírica que desnuda a construção da história oficial, expondo sua natureza superficial, caricata e eurocêntrica, na qual os povos indígenas e negros foram sistematicamente relegados a papéis secundários e estereotipados. Em complementaridade, a animação *Meu Nome é Maalum* opera em um registro épico e afirmativo, ao trazer à tona as violências do racismo cotidiano, frequentemente velado e naturalizado, como o apagamento de identidades por meio do *bullying* contra nomes, traços fenotípicos e heranças culturais africanas.

## Conclusão

A transformação significativa na sociedade atual em relação ao reconhecimento das histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas depende, fundamentalmente, do tratamento prioritário dado a essas temáticas nos sistemas educacionais. A educação, nesse sentido, constitui o terreno fértil e o motor inicial para a construção de um corpo social verdadeiramente humanizado e libertário. Para tanto, é imprescindível a ação direta de políticas públicas que invistam na formação docente, com ênfase específica nas diversidades culturais.

Nesse processo, destaca-se a importância de inovar as metodologias pedagógicas. A diversificação das abordagens sobre a pluralidade cultural é essencial, podendo incluir o uso de recursos audiovisuais, como as animações, como instrumentos de fácil acesso e discussão crítica. Esses recursos possibilitam uma aprendizagem mais lúdica, dinâmica e conectada ao universo dos estudantes, servindo como uma ponte eficaz para operacionalizar a Lei nº 11.645/2008. Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade que atende indivíduos afastados do ambiente escolar tradicional e que são igualmente contemplados pela referida lei,

essa estratégia é particularmente relevante. Atividades descontraídas e significativas, mediadas por linguagens contemporâneas, aprofundam o engajamento com temas complexos.

A Lei 11.645/2008, ao tornar obrigatório o ensino das histórias e culturas afro-brasileira e indígena, rompe com a visão eurocêntrica e com a narrativa única que dominou o currículo por décadas. Sua implementação efetiva na EJA promove uma valorização cultural diretamente ligada à realidade e à ancestralidade dos estudantes, tornando o aprendizado não apenas mais pertinente, mas também uma ferramenta ativa no combate às desigualdades e às discriminações raciais que perduram na sociedade.

#### Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 de out. 2025.

BRASIL. **Documento Orientador EJA**. 2025. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202507/23100025-doc-orientador-eja-2025.pdf>. Acesso em: 12 out. 2025.

BRASIL. **Institui o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos, institui a Medalha Paulo Freire e altera o Decreto nº 10.959, de 8 de fevereiro de 2022, que dispõe sobre o Programa Brasil Alfabetizado**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20232026/2024/decreto/d12048.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20232026/2024/decreto/d12048.htm). Acesso em: 10 de out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 09 de out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em: 02 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 02 out. 2025.

**MEU nome é Maalum**: Luísa Copetti; Brasil: Pé de Moleque Filmes, 2021. 1 vídeo (online, 8 min), son color. Disponível em: <https://youtu.be/KDF7dEORrKQ?si=eV8dufkuPqkQTWo7>. Acesso em: 02 out. 2025

**MEU nome é Maalum**. GP 2023. Academia Brasileira de Cinema e Artes Audiovisuais. Disponível em: <https://gp2023.academiabrasileiradecinema.com.br/obra/meu-nome-e-maalum/>. Acesso em: 02 nov. 2025.

MORAES, Renata Figueiredo; CAMPOS, Sabrina Machado. O ensino de história e cultura indígena e afro-brasileira: mudanças e desafios de uma década de obrigatoriedade. **Revista TransVersos**, n. 13, p. 11-34, 2018.

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

SANTOS, Girlane da Silva dos; MADRUGA, Zulma Elizabete de freiras. As Relações Étnico-Raciais na Educação de Jovens e Adultos: 08 um olhar a partir de pesquisas acadêmicas. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, v. 6, n. 12, p. 146-164, 2023.

**UMA história de amor e fúria**, Luiz Bolognesi. Brasil: Buriti Filmes, 2013. Streaming Prime Vídeo (1h e 14 min).