



**UNIVERSIDADE
FEDERAL DO
MARANHÃO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO
E INTERNACIONALIZAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DE IMPERATRIZ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E PRÁTICAS EDUCATIVAS

LEIANE DA COSTA LEANDRO

**SABERES E FAZERES DE DOCENTES EM EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO
CICLO DE ALFABETIZAÇÃO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL EM FLORIANO –
PIAUI**

Imperatriz
2025

LEIANE DA COSTA LEANDRO

**SABERES E FAZERES DE DOCENTES EM EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO
CICLO DE ALFABETIZAÇÃO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL EM FLORIANO –
PIAUI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós -
Graduação em Educação e Práticas Educativas,
do Centro de Ciências de Imperatriz da
Universidade Federal do Maranhão com área de
concentração: Formação Docente para a
Educação Básica e Linha de Pesquisa:
Pluriculturalidade, Interculturalidade e Práticas
Educativas Interdisciplinares, para obtenção do
título de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Herli de Sousa
Carvalho

Imperatriz
2025

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Leandro, Leiane da Costa.

SABERES E FAZERES DE DOCENTES EM EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA
NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL EM
FLORIANO - PIAUÍ / Leiane da Costa Leandro. - 2025.

139 p.

Orientador(a): Herli de Sousa Carvalho.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Educação e Práticas Educativas - PPGEPE/CCIM, Universidade
Federal do Maranhão, Imperatriz, 2025.

1. Saberes e Fazeres Docentes. 2. Educação
Antirracista. 3. Ciclo de Alfabetização. 4. Identidade
Racial. I. Carvalho, Herli de Sousa. II. Título.

AUTORIZAÇÃO PARA REPRODUÇÃO

Eu, LEIANE DA COSTA LEANDRO, na qualidade de titular dos direitos autorais desta obra e de acordo com a Lei nº 9610/98, autorizo a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), a disponibilizá-la gratuitamente, na rede mundial de computadores (Internet), para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção científica gerada pela Universidade e sem ressarcimento dos direitos autorais e sem fins comerciais.

Assinatura da Orientadora

Assinatura da Autora

Local e data: _____

LEIANE DA COSTA LEANDRO

**SABERES E FAZERES DE DOCENTES EM EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO
CICLO DE ALFABETIZAÇÃO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL EM FLORIANO –
PIAUÍ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas – PPGEPE do Centro de Ciências de Imperatriz (CCIM) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação e Práticas Educativas.

Aprovada em: / /

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Herli de Sousa Carvalho (Orientadora)
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Profª. Dra. Vanda Maria Leite Pantoja (Membro Titular Externa)
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Profª. Dra. Betania Oliveira Barroso (Membro Titular Interna)
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Prof. Dr. Ricardo Costa de Sousa (Membro Suplente Externo)
Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

Prof. Dra. Késsia Mileny de Paulo Moura (Membro Suplente Interna)
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Dedico a presente construção às minhas raízes ancestrais, a toda minha família, e em especial, a Miquéias da Costa Leandro Nascimento e Neemias da Costa Leandro Nascimento, meus filhos. Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

É chegado o momento de externar nossa profunda gratidão por cada pessoa que Deus e nossos ancestrais enviaram ao longo dessa travessia. Hoje, ao concluir esta etapa tão significativa, meu coração se enche de gratidão.

Gratidão a Deus, pela força, sabedoria e serenidade em cada desafio.

Aos meus familiares, pelo apoio incondicional, pela paciência nos momentos de ausência e pelo incentivo constante. Ao meu pai, Antônio de Jesus Leandro, e à minha mãe, Sebastiana Costa Leandro, registro minha eterna gratidão pelo amor incondicional que, mesmo à distância, sempre me sustentou ao longo destes anos. Cada gesto, cada palavra e cada lembrança de vocês foram fundamentais para que eu chegasse até aqui. Vocês são minha inspiração, minha força e a razão maior do meu viver.

Aos(às) amigos(as) e colegas de jornada que compartilharam comigo aprendizados, dificuldades e conquistas, tornando o caminho mais leve e enriquecedor.

Aos professores(as) e orientadores(as), pela dedicação, pelas palavras de estímulo e pelo exemplo de compromisso com o conhecimento. Este percurso não foi apenas acadêmico, mas também pessoal: ensinou-me sobre resiliência, disciplina e a beleza de nunca desistir dos sonhos. Que esta conquista seja apenas o início de novas realizações e que eu possa retribuir, com meu esforço. Estendo meu agradecimento especial ao Professor Dr. Ricardo Costa de Sousa e às professoras Dra. Vanda Maria Leite Pantoja, Dra. Betania Oliveira Barroso e Dra. Késsia Mileny de Paulo Moura, cujas valiosas orientações, dedicação e generosidade intelectuais contribuíram de forma decisiva para a consolidação deste percurso acadêmico. Agradeço a esses e a outros docentes que contribuíram com suas narrativas, que deram corpo a essa pesquisa, deixando meu reconhecimento pelo tempo dedicado em compartilhar seus saberes e práticas docentes em Educação Antirracista. Recebam meu carinho e abraço.

Agradeço à Professora Dra. Herli de Sousa Carvalho, que foi mais do que orientadora: foi amiga, guia e ancestral presente em minha caminhada acadêmica. Sua sabedoria conduziu cada passo deste percurso, oferecendo-me apoio, paciência e compreensão nos momentos de maior desafio. Minha profunda gratidão por acreditar em nossa capacidade, por segurar minha mão e compartilhar comigo a concretização deste sonho. Sinto-me feliz, acolhida e fortalecida, pois sua presença e condução nos caminhos da pesquisa permanecerão sempre como referência essencial em minha trajetória.

Registro minha sincera gratidão à Turma V do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE), composta por professores/as e mestrandos/as que foram excepcionais nesta caminhada, tornando-a mais rica e significativa

Minha profunda gratidão aos(às) nossos(as) ancestrais, cuja sabedoria iluminou cada etapa desta jornada, orientando nossos passos e inspirando nossas escolhas. Foram eles que, com coragem e resiliência, abriram caminhos onde antes havia apenas incerteza, deixando-nos um legado de fé, esperança e determinação. A cada decisão tomada, sinto a presença daqueles que vieram antes de nós, como vozes silenciosas que ecoam no coração, lembrando-nos da importância de honrar nossas raízes e de seguir adiante com dignidade. Que este percurso seja também uma homenagem a todos que, com suas histórias e sacrifícios, tornaram possível um hoje em que possamos celebrar conquistas e vislumbrar novos horizontes. Aos nossos ancestrais, deixo, não apenas meu agradecimento, mas também o compromisso de continuar caminhando com respeito, gratidão e amor.

Ao pastor e irmão, João Evangelista Leandro, à sua esposa Gilsete Sousa Castro Leandro e às suas filhas Dhara Taã e Meiar Naã, registro minha profunda gratidão pelos conselhos generosos e pelo constante auxílio em oração. Suas palavras de fé e encorajamento foram fundamentais em minha caminhada, fortalecendo-me nos momentos de maior necessidade. Rogando a Deus bênçãos abundantes sobre nossas vidas, expresso meu carinho e amor por vocês, que se tornaram parte essencial desta trajetória

Aos meus outros irmãos e irmãs da família Leandro - Gedeone, Gedeão, Gerbion, Valdean, Deltiane, Aldeane, Luane e Francisco - deixo registrada minha profunda gratidão. Vocês são parte essencial deste sonho e presença indispensável em minha vida. Cada gesto de apoio, cada palavra de incentivo e cada momento compartilhado fortaleceu minha caminhada. Sou mais feliz e realizada por ter vocês comigo, compondo minha história e dando sentido à minha existência

Ao pai de meus filhos, Jairo do Nascimento Oliveira, expresso minha sincera gratidão pelo amor, carinho e dedicação demonstrados ao longo desta caminhada. Seu cuidado constante com nossos filhos e sua presença afetuosa foram fundamentais para que pudesse seguir em paz e com confiança. Gratidão por compartilhar comigo a responsabilidade e a alegria de construir nossa família.

Aos meus filhos, Miqueias da Costa Leandro Nascimento e Neemias da Costa Leandro Nascimento, deixo registrado meu amor e gratidão. Saibam que o carinho e a presença de vocês me transformam e me tornam uma pessoa melhor a cada dia. Vocês são minha inspiração, minha força e a razão maior da minha caminhada. Mamãe ama vocês profundamente e eternamente.

Aos(às) colegas e amigos(as) da Escola Municipal Professor Freire, com quem tive a honra de conviver por cinco anos, expresso minha sincera gratidão. Foram anos de intensas aprendizagens, de partilha de saberes e práticas educativas que enriqueceram minha trajetória. Agradeço pelo apoio constante, pela acolhida generosa e pelos abraços nos momentos em que mais precisei. Sinto-me feliz e privilegiada por ter compartilhado esse percurso com vocês, que se tornaram parte essencial da minha história.

Encerro estes agradecimentos reafirmando minha gratidão a todas as pessoas que, de diferentes formas, fizeram parte desta caminhada. Cada gesto de apoio, cada palavra de incentivo e cada presença, próxima ou distante, contribuíram para que este sonho se tornasse realidade. Levo comigo não apenas a conquista acadêmica, mas também a certeza de que nenhum percurso é trilhado sozinho. E, as demais pessoas que estiveram comigo deixo registrado meu reconhecimento e afeto que permanecerão eternos.

RESUMO

LEANDRO, Leiane da Costa. **Saberes e Fazeres de Docentes em Educação Antirracista no Ciclo de Alfabetização em uma Escola Municipal em Floriano – Piauí**. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas, Imperatriz, 2025.

Linha de Pesquisa: Pluriculturalidade, Interculturalidade e Práticas Educativas Interdisciplinares.

A dissertação intitulada “Saberes e Fazeres de Docentes em Educação Antirracista no Ciclo de Alfabetização em uma Escola Municipal em Floriano – Piauí” teve como objetivo investigar a Educação Antirracista no Ciclo de Alfabetização, ou seja, nas turmas de 1º e 2º dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa abriga-se no Curso de Mestrado em Educação e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE), na Linha de Pesquisa Pluriculturalidade, Interculturalidade e Práticas Educativas Interdisciplinares. A questão investigativa que orientou o estudo foi: Quais saberes orientam o fazer docente em Educação Antirracista no Ciclo de Alfabetização? Este estudo se justifica pelo fato de que, embora mais de vinte e dois anos tenham se passado desde a aprovação da Lei 10.639 (Brasil, 2003), a implementação da Educação Antirracista nessa etapa da Educação Básica ainda está progredindo a passos lentos. No que concerne aos aspectos teórico-metodológicos, a pesquisa fundamenta-se nas concepções de Educação Antirracista, ancorada em pesquisadores/as que dialogam com a temática, tais como: Carneiro (2011), Carvalho (2016), Dourado (2019), Freire (1987; 1996; 2002), Gomes (2017), Nascimento (2021), Ribeiro (2019), além de legislações, dentre elas, Brasil (1988; 2004a; 2004b), Brasil (2008; 2012; 2016; 2023), entre outras. A pesquisa enquadra-se na abordagem qualitativa do tipo (Auto)biográfica em Educação, com entrevistas narrativas autobiográficas a partir de Passeggi (2011, 2013, 2016, 2017) e (Warschauer, 2002). Os sujeitos da pesquisa foram docentes do Ciclo de Alfabetização de uma Escola Pública Municipal da zona urbana de Floriano, Piauí. As narrativas geradas em Rodas de Conversa foram gravadas, posteriormente transcritas, categorizadas e analisadas pela Análise de Conteúdo em Bardin (2015). Como resultado da pesquisa, constatamos a necessidade de inserir a Educação Antirracista nas formações de docentes, com o objetivo de apoiar na criação de práticas pedagógicas que promovam a equidade racial, valorizem a herança africana no Brasil e reconheçam a diversidade. Essa abordagem contribui tanto para o cumprimento da legislação quanto para o desenvolvimento integral de todas as crianças. Ao final do estudo, elaboramos como Produto Educacional uma Sequência Didática que integra diferentes gêneros textuais para explorar as temáticas da África, da Cultura Afro-Brasileira e da História do Povo Negro na formação do país, de modo que esse material será disponibilizado digitalmente aos docentes e discentes da rede pública municipal de Floriano - Piauí.

Palavras-chave: Saberes e Fazeres Docentes. Educação Antirracista. Ciclo de Alfabetização. Escola Municipal.

ABSTRACT

LEANDRO, Leiane da Costa. **Knowledge and practices of teachers in anti-racist education in the literacy cycle at a municipal school in Floriano, Piauí.** Dissertation (Professional Master's Degree) – Federal University of Maranhão, Graduate Program in Education and Educational Practices, Imperatriz, 2025.

Line of Research: Pluriculturalism, Interculturalism, and Interdisciplinary Educational Practices.

The dissertation entitled “Knowledge and Practices of Teachers in Anti-Racist Education in the Literacy Cycle at a Municipal School in Floriano, Piauí” aimed to investigate Anti-Racist Education in the Literacy Cycle. The research is part of the Master's Degree in Education of the Graduate Program in Education and Educational Practices (PPGEPE), in the Research Area of Pluriculturalism, Interculturalism, and Interdisciplinary Educational Practices. The research question that guided the study was: What knowledge guides teaching practices in Anti-Racist Education in the Literacy Cycle? This study is justified by the fact that, although more than twenty years have passed since the approval of Law 10.639 (Brazil, 2003), the implementation of Anti-Racist Education at this stage of Basic Education is still progressing slowly. With regard to theoretical and methodological aspects, the research is based on the concepts of Anti-Racist Education, anchored in researchers who engage with the theme, such as: Carneiro (2011), Carvalho (2016), Dourado (2019), Freire (1987; 1996; 2002), Gomes (2017), Nascimento (2021), Ribeiro (2019), in addition to some legislation, including Brazil (1988; 2004a; 2004b), Brazil (2008; 2012; 2016; 2023), among others. The research fits into the qualitative approach of the (Auto)biographical type in Education, with autobiographical narrative interviews based on Passeggi (2011, 2013, 2016, 2017) and (Warschauer, 2002). The research subjects were teachers from the Literacy Cycle of a Municipal Public School in the urban area of Floriano, Piauí. The narratives generated in Conversation Circles were recorded, later transcribed, categorized, and analyzed by Content Analysis in Bardin (2015). As a result of the research, we found the need to include Anti-Racist Education in teacher training, with the aim of supporting teachers in creating pedagogical practices that promote racial equality, value African heritage in Brazil, and recognize diversity. This approach contributes both to compliance with legislation and to the integral development of all children. At the end of the study, we developed an Educational Product, a Didactic Sequence that integrates different textual genres to explore the themes of Africa, Afro-Brazilian culture, and the history of Black people in the formation of the country so that this material will be made available digitally to teachers and students of the municipal public school system of Floriano - Piauí.

Keywords: Teachers' knowledge and practices. Anti-racist education. Literacy cycle. Municipal school.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CCIM	Centro de Ciências de Imperatriz
CIPA	Congresso Internacional de Pesquisa Autobiográfica
CTF	Colégio Técnico de Floriano
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno
CRFB	Constituição da República Federativa do Brasil
EaD	Educação a Distância
EA	Educação Antirracista
EF	Ensino Fundamental
EIR	Estatuto da Igualdade Racial
GD	Grupos de Discussões
IBGE	Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFMG	Instituto Federal de Minas Gerais
IFMA	Instituto Federal do Maranhão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEERQ	Política Nacional de Qualidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola
PPGEPE	Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas
PPGFOPRED	Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas
PPAIC	Programa Piauiense de Alfabetização na Idade Certa
PPP	Projeto Político Pedagógico
RC	Referenciais Curriculares
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFPI	Universidade Federal do Piauí

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Mapa da cidade de Passagem Franca.....	25
Figura 2 - Prédio onde funcionava a Escola Municipal Absalão Coelho.....	28
Figura 3 - Migração forçada e resistência escrava.....	38
Figura 4 - A cultura afro-brasileira: jogos de capoeira.....	39
Figura 5 - O negro na formação da sociedade nacional e nas áreas econômicas e políticas.....	40
Figura 6 - Registro das aulas online do PPGFOPRED como aluna especial.....	45
Figura 7 - Desfile Rei e Rainha Beleza Negra de Floriano 2022.....	46
Figura 8 - Seminário de Pesquisa Educação para as Relações Étnico e Raciais (IFMA).....	46
Figura 9 - Aula inaugural e outras vivências no Mestrado.....	50
Figura 10 - Participação como monitora no 3º Colóquio do PPGFOPRED.....	52
Figura 11 - Congresso Internacional de Pesquisa Autobiográfica (CIPA), Salvador – BA.....	54
Figura 12 - Mapa de localização da cidade de Floriano - Piauí, Brasil.....	77
Figura 13 - Secretaria Municipal de Educação de Floriano, Piauí.....	77
Figura 14 - Escola Municipal Professor Freire.....	78
Figura 15 - Associação de Moradores(as) do Bairro Cajueiro II.....	79
Figura 16 - Placas de inauguração, reforma e ampliação.....	80
Figura 17 - Roda de conversa com Professor de Educação Física e capoeiristas.....	83
Figura 18 - Registros da primeira Roda de Conversa – Memórias de Alfabetização.....	89
Figura 19 - Registros da segunda Roda de Conversa – Memórias de Formação.....	99
Figura 20 - Registros da terceira Roda de Conversa – Memórias da Profissão.....	103
Figura 21 - Embaixada do Brasil no Peru.....	107
Figura 22 - V Seminário de Políticas Públicas de Combate ao Racismo na Universidade Nacional Mayor de San Marcos.....	108
Figura 23 - Museu Nacional Afro-peruano.....	109
Figura 24 - Visita às Comunidades Afro-peruanas de Santo Antonio de Cañete.....	110
Figura 25 - Santuário Arqueológicos de Pachacamac.....	111
Figura 26 - Universidade Nacional de Educação.....	112
Figura 27 - Visita à Igreja Santa Rosa de Lima.....	113

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cultura Afro-Brasileira em livros de História dos Anos Iniciais do EF.....	37
Quadro 2 – Fundamentos da Educação Antirracista.	57
Quadro 3 – Quadro-cronograma de Pesquisa.....	76
Quadro 4 – Perfil identitário dos(as) docentes do Ciclo de Alfabetização.....	86
Quadro 5 – Lista de Provérbios utilizados na dinâmica Caixa da Memória	96

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO DAS TRAJETÓRIAS E SIGNIFICADOS.....	15
2 O PERCURSO PARA A AUTOAFIRMAÇÃO DE MINHA IDENTIDADE RACIAL.....	23
2.1 Um mergulho em memórias para acolher minha história.....	24
2.2 A travessia para a autoafirmação de minha Identidade Racial	41
3 NAVEGANDO EM SABERES QUE ORIENTAM A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	57
3.1 Políticas públicas para a Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil.....	58
3.2 Saberes construídos por intelectuais necessários à Educação Antirracista	62
3.3 A representação da identidade étnico-racial no currículo escolar	67
4 ROTEANDO ASPECTOS METODOLÓGICOS E DESCOBERTAS.....	73
4.1 Embarcando no <i>lócus</i> de pesquisa	74
4.2 Proposta curricular para a Educação Antirracista no Ciclo de Alfabetização.....	80
4.3 O mergulho em memórias de docentes por meio de narrativas (auto)biográficas.....	82
4.4 Memórias de Alfabetização – Possíveis episódios de racismo sofridos por docentes.....	88
4.5 Memórias de Formação – Saberes de docentes em Educação Antirracista.....	96
4.6 Memórias da Profissão – Fazeres de docentes em Educação Antirracista no Ciclo de Alfabetização	102
5 VISLUMBRANDO O CAIS POR MEIO DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.....	106
5.1 Caminhos Amefricanos como Oceano de Oportunidades.....	106
5.2 Desembarcando descobertas no Produto de Pesquisa.....	114
6 CONCLUSÃO: esperando um porto seguro	119
REFERÊNCIAS	125
APÊNDICES	131

1 INTRODUÇÃO DAS TRAJETÓRIAS E SIGNIFICADOS

Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas expectativas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades.

Neusa Santos Souza (2021)

Peço licença às minhas e aos meus ancestrais e tomo como reexistência o ato de escrever em primeira pessoa estas linhas que dão forma a esta dissertação para aqui expor um pouco do viver a experiência, resgatando a minha história. Nesta primeira seção introdutória, apresento a origem e a contextualização do estudo; a delimitação do problema e os objetivos da pesquisa; os procedimentos teórico-metodológicos; os resultados da pesquisa e o delineamento da estrutura desta dissertação. E, ao me reportar à Educação Antirracista, me vem à memória políticas públicas e ações afirmativas que servem de reparação humanitária e/ou para promoção de assistência à determinados grupos que vivem desassistidos de oportunidades. Porém, a Educação Antirracista (EA) no Ciclo da Alfabetização, ou seja, nas turmas de 1º e 2º dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, excede uma compensação às pessoas negras pelas dificuldades encontradas no contexto social que vem se perpetuando historicamente ao longo de suas vidas. Esta, inclui cotidianamente uma prática educativa antirracista que promove o estudo, o reconhecimento e a “Valorização da Herança Africana no Brasil” de forma afirmativa para que fortaleça a identidade das crianças negras, promovida por saberes e fazeres pedagógicos contribuindo com o combate a toda e quaisquer formas de discriminação, preconceito, racismo e exclusão.

Dada essas linhas introdutórias, a pesquisa se justifica pelo fato de que mais de vinte e dois anos já se passaram desde a promulgação da Lei 10.639 (Brasil, 2003), esta de autoria da deputada Federal Esther Pillar Grossi filiada ao Partido dos Trabalhadores pelo Rio Grande do Sul (PT/RS) e também a Resolução do Conselho Nacional de Educação e do Conselho Pleno (CNE/CP) (Brasil, 2004), que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996) e traz ações para a implementação e afirma a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas no currículo oficial dos estabelecimentos de Educação das redes públicas e privadas como medidas de reparação humanitária do povo negro, abrindo caminho para a nação brasileira adotar medidas para corrigir os danos materiais, físicos e psicológicos resultantes do racismo e de formas conexas

de discriminação.

Diante disso, aprova a pesquisadora contribuir para a efetivação da Educação Antirracista no Ciclo de Alfabetização como professora atuante no Ciclo de Alfabetização na Escola Municipal Professor Freire na cidade de Floriano, Piauí. Desse modo, a pesquisa foi gestada por meio dos saberes adquiridos em programas de Pós-graduação dos fazeres e das vivências em movimentos sociais enquanto pessoa negra.

Assim, compreendo que o Ciclo de Alfabetização é o período em que as crianças de seis a oito anos aprendem a ler, a escrever e a interpretar o mundo. E, que o ambiente escolar deve ser espaço de aprendizagens significativas, de formação humana e de superar o preconceito, a discriminação, o racismo e toda e qualquer forma de exclusão. Como circunscreve Paulo Freire (2014), quando afirma que a alfabetização não se limita apenas ao domínio das letras e dos sons, mas se expande para a compreensão de contextos, significados e implicações sociais de modo que a leitura do mundo constitui uma interpretação crítica da realidade cotidiana, abrangendo mídia, relações interpessoais e estruturas sociais. Através dela, o sujeito identifica injustiças e desigualdades, capacitando-se para reivindicar direitos. Para o autor, a escola tem a função emancipatória de formar sujeitos autônomos via aprendizagem problematizadora, uma vez que a convivência escolar configura um espaço privilegiado para a superação contínua e o pensamento reflexivo. Adverte ainda sobre a necessidade de assumirmos uma postura vigilante contra todas as práticas de desumanização.

Para tanto, a formação permanente dos(as) professores(as), oferece as condições e oportunidades de pensamento e reflexão sobre a própria prática, e, sendo assim, optei por pesquisar nesse espaço e com docentes envolvidos(as) nessa etapa da Educação Básica.

O estudo intitulado “Saberes e Fazeres de Docentes em Educação Antirracista no Ciclo de Alfabetização na Escola Municipal Professor Freire em Floriano-Piauí.” tem como objeto de pesquisa, a Educação Antirracista, de modo que me proponho compreender a pergunta: Quais saberes orientam o fazer docente em Educação Antirracista no Ciclo de Alfabetização? Dessa forma, ao analisar o questionamento mencionado, que requer reflexões e respostas, tornou-se necessário traçar os objetivos que orientam os caminhos dessa pesquisa.

Assim, este estudo tem como objetivos: investigar os saberes e os fazeres de docentes em Educação Antirracista no Ciclo de Alfabetização na Escola Municipal Professor Freire em Floriano, Piauí; descrever o percurso para a autoafirmação de minha identidade racial; discutir saberes construídos que orientam a Educação Antirracista; identificar através das narrativas autobiográficas fazeres em Educação Antirracista de docentes do e no Ciclo Alfabetização; e, elaborar uma sequência didática utilizando gêneros textuais diversos que valorizem a herança

africana no Brasil.

Portanto, compreendo que essa pesquisa contribua para a produção de conhecimento, minha, enquanto pesquisadora, mestranda e como docente negra atuante no Ciclo de Alfabetização da rede pública municipal de Floriano/PI, colaborando para um pensar crítico-reflexivo de agentes educacionais sobre as políticas para as relações étnico-raciais e as práticas educativas antirracistas. A relevância do estudo decorre da contribuição na elaboração de uma sequência didática utilizando gêneros textuais que valorizem a herança africana no Brasil que é relevante para as pessoas negras, para a Educação Antirracista, para a escola inclusiva e para toda a sociedade.

Os procedimentos teórico-metodológicos adotados nesta pesquisa estão fundamentados na perspectiva da Pesquisa (Auto)biográfica em Educação, integrando as entrevistas narrativas autobiográficas realizadas com docentes do Ciclo de Alfabetização da Escola Municipal Professor Freire, localizada em Floriano, Piauí. Os dados gerados durante as rodas de conversa foram analisados a partir das entrevistas com docentes alfabetizadores(as). E, para compreender o que é Pesquisa (Auto)biográfica, e/ou método (auto)biográfico, recorreremos aos aspectos históricos e teóricos da pesquisa qualitativa em Abrahão (2022); Bogdan; Bilken (1994); Carvalho (2016); Josso (2007; 2020); Passeggi (2011; 2013; 2016; 2017); Warschauer (2002), dentre outros(as).

Neste ínterim, Bogdan e Biklen, (1994) afirmam que a autobiografia se identifica com a Fenomenologia, bem como o modelo de análise hermenêutica de interpretação sendo escrita com o objetivo de contar a história e/ou a experiência de uma pessoa com riqueza de detalhes. Além disso, as histórias de vida e as experiências de escolarização das minorias étnicas trazem variedades de experiências educacionais. Deste modo, Passeggi *et al* (2016), afirmam que as narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em educação, têm se mostrado uma ferramenta valiosa para compreender e explorar a experiência individual de estudantes, professores(as) e outros(as) profissionais da área da educação. Essa abordagem permite que os(as) sujeitos(as) narrem suas próprias histórias, conferindo-lhes voz para expressar suas vivências e percepções.

Dessa forma, ao utilizar narrativas autobiográficas como fonte de pesquisa, é possível obter informações ricas e detalhadas sobre a trajetória educacional de cada indivíduo. Essas narrativas revelam os desafios enfrentados, as conquistas alcançadas, os momentos decisivos e as motivações que levaram à escolha da área da educação. Ao trazer à tona suas experiências pessoais os(as) sujeitos(as) da pesquisa contribuem para um panorama mais amplo e diversificado da realidade educacional. Além disso, as narrativas autobiográficas permitem uma

compreensão mais aprofundada das experiências pessoais daqueles(as) que participam do processo educativo.

As narrativas autobiográficas apresentam diversas vantagens, além das características mencionadas anteriormente destacam-se a possibilidade de os(as) participantes expressarem suas próprias vozes e contarem suas histórias, sem a interferência da pesquisadora. Isso traz uma maior autenticidade aos relatos, visto que os(as) sujeitos(as) da pesquisa são protagonistas e compartilham as vivências; e, a riqueza de detalhes e emoções presentes nas narrativas.

Os(As) participantes têm liberdade para descrever suas experiências de forma mais livre e subjetiva, o que proporciona uma compreensão mais completa e profunda dos fenômenos educacionais (Passeggi, *et al*, 2011). O objetivo da utilização da escrita autobiográfica pela pessoa em formação é possibilitar um retorno reflexivo sobre suas experiências formativas, sejam formais ou informais, ou seja, a narrativa de si é um ato autopoietico no qual o(a) autor(a) constrói uma figura de si ao anunciar-se como sujeito(a) e ao expressar sua história.

Para a geração de dados que serviram de subsídios e aquisições de informações necessárias à construção desta investigação, utilizamos de forma articulada instrumentos que permitiram docentes utilizarem de sua vez e usarem suas vozes, a fim de valorizar o compartilhamento de experiências, resultando em saberes e fazeres em Educação Antirracista no Ciclo da Alfabetização. Desse modo, nos apropriamos das técnicas e instrumentos de pesquisa, tais como: a roda de conversa e a entrevista de narrativa (auto)biográfica para a socialização de experiências que consistiu na participação dialogada e coletiva entre os(as) protagonistas da pesquisa sobre a Educação Antirracista no Ciclo de Alfabetização.

O racismo cotidiano manifesta-se em vocabulários, discursos, imagens, gestos, ações e até mesmo em olhares que, de forma sutil ou explícita, colocam o sujeito negro e as pessoas de cor na posição de “Outro(a)”. Essa alteridade é construída como diferença em relação ao sujeito branco, que é tomado como medida e referência. Mais do que isso, essa lógica os coloca como “Outridade”, isto é, como a personificação dos aspectos reprimidos pela sociedade branca. Dessa forma, o racismo cotidiano não apenas marca a diferença, mas projeta sobre os corpos negros os medos, os estigmas e as inseguranças que a branquitude não deseja reconhecer em si mesma, perpetuando desigualdades e reforçando hierarquias sociais.

Assim, buscamos de forma coordenada propiciar um ambiente de corresponsabilidade entre os(as) sujeitos(as) da pesquisa, de modo a estimular uma substituição gradativa entre as interlocutoras e a construir uma conversa mais dinâmica e envolvente. Dito isso, a roda de conversa nesse contexto foi um encontro, um reencontro com a prática educativa antirracista no Ciclo de Alfabetização do Ensino Fundamental. Foi um momento de encontro consigo

mesmo e com o outro, de reconhecimento das diferenças e da valorização das camadas entre os/as participantes. Um espaço de socialização de experiências, convivência e cooperação, marcado por negociações, crescimento pessoal e profissional, construção de conhecimentos e aprendizagem coletiva.

A roda de conversa caracteriza-se como um espaço de diálogo, no qual ocorre a interação entre os participantes do grupo, sempre sob a organização e a mediação do coordenador. Trata-se de uma dinâmica que favorece a troca de experiências, a construção coletiva de saberes e o fortalecimento das relações, consolidando o grupo como ambiente de aprendizagem e cooperação (Warschauer, 2002). Na roda nos identificamos, estranhamos com os pares, tentamos fazer parte de um grupo, um movimento que é, por um lado, recíproco e, por outro, singular, provocando um deslocamento do nosso lugar para o lugar do outro e vice-versa, ou seja, quem aprende, aprende constantemente. Além da possibilidade de ter contato com considerações preciosas, experimentações singulares e inovadoras por meio das entrevistas narrativas autobiográficas.

As narrativas são textos que traduzem, de certa forma, a prática educativa mediada por planejamentos, *feedbacks* e diretrizes de ação que foram materializadas para o existir. Nessa perspectiva, a entrevista narrativa autobiográfica configura-se como uma conversa discursiva orientada para alcançar objetivos específicos. Conforme destaca Passeggi (2016a), esse tipo de entrevista constitui um procedimento essencial para a formação do ser humano, pois, ao narrarmos nossas práticas educativas antirracistas, somos conduzidos a refletir sobre elas, ressignificando experiências e fortalecendo nossa consciência crítica. A finalidade da entrevista narrativa autobiográfica é identificar, nas histórias individuais, características que se conectam a outras histórias dando um sentido real, ideal ou imaginário às experiências educativas.

Diante disso, a narrativa pode ser compreendida como uma via privilegiada de expressão da vida cotidiana, capaz de explicitar o movimento do vivido e revelar os conflitos que emergem entre os fatores de alienação presentes no cotidiano planejado e aqueles que se colocam em oposição a eles. Nesse processo, a narrativa torna-se instrumento de reflexão e crítica, permitindo compreender as tensões e contradições que atravessam a experiência humana. Dessa forma, observamos que a narrativa desempenha função e ferramenta para expressar e compreender a vida cotidiana.

Ao explicitar o “movimento do vivido”, a narrativa não apenas reflete as experiências individuais e coletivas, mas também revela os conflitos inerentes ao cotidiano planejado, marcado por fatores de alienação. Esses fatores, muitas vezes impostos por estruturas sociais ou organizacionais, encontram resistência na expressão narrativa que pode atuar como meio de

oposição e ressignificação. Dessa forma, a narrativa emerge como um instrumento potente para desvelar dinâmicas ocultas e transformar perspectivas alienantes em ações críticas e reflexivas.

Assim, a reflexão autobiográfica sobre o agir docente permite que professores e professoras assumam a autoria de suas próprias narrativas, dando forma às histórias que antes não existiam, porque não haviam sido narradas ou refletidas. Esse processo evidencia a função transformadora da reflexão autobiográfica no contexto da prática educativa, possibilitando que os sujeitos se reconheçam como autores e autoras de suas trajetórias e que experiências antes silenciadas ou inexploradas possam emergir e ganhar visibilidade.

No que tange ao “agir alienante” mencionado pelas autoras, frequentemente relacionado às práticas cotidianas impostas pela estrutura educacional, começa a ser ressignificado quando refletem sobre si. Assim, a narrativa autobiográfica emerge como uma ferramenta para romper com padrões alienantes e construir uma identidade profissional mais crítica e consciente.

A entrevista narrativa autobiográfica semiestruturada com um roteiro invisível composto por perguntas abertas e/ou roteiro, serve de orientação para que o(a) pesquisador(a) não perca a conexão da fala dos/das participantes entrevistados(as), buscando sempre encontrar os fios condutores para o aprofundamento da conversa para que forneçam evidências das perspectivas dos(as) sujeitos(as), bem como revelação de indicadores alinhados aos objetivos propostos na referida pesquisa.

A formação é um processo dinâmico que transcende a simples aquisição de conhecimento e se concretiza por meio da pesquisa e da reflexão crítica. Ao narrar suas experiências e tomar decisões fundamentadas na reflexão, o indivíduo assume uma função ativa em sua própria formação, desenvolvendo não apenas competências técnicas, mas também uma compreensão mais profunda de suas práticas e valores. A formação acontece no próprio movimento de pesquisar, narrar e refletir sobre a prática. É nesse processo que se consolidam aprendizagens e se desenvolve a capacidade de tomar decisões conscientes, permitindo ao sujeito construir sua trajetória de forma crítica e autônoma.

Esse processo reflete uma abordagem emancipadora da formação na qual o ato de refletir e narrar possibilita uma construção contínua de saberes e de identidade. As narrativas, sejam contadas, ouvidas, lidas ou escritas, funcionam como portas que se abrem para novos horizontes. Elas nos permitem ampliar concepções, rever ideias cristalizadas e superar preconceitos, ao mesmo tempo em que favorecem o aprendizado por meio de experiências diversas e do contato com o diferente. Compreendemos, portanto, que as narrativas autobiográficas revelam um caráter afetivo marcadamente social e interativo.

Neste sentido, para a etapa de geração de dados foram realizadas três rodas de conversa,

entre os meses de outubro a dezembro de 2024. Essas rodas foram divididas de acordo com as seguintes temáticas: a) Memórias de Alfabetização: possíveis episódios de racismo sofridos nessa etapa da educação; b) Memórias de Formação: aprendizagens sobre herança africana no Brasil, e, c) Memórias da Profissão: como trabalha a Educação Antirracista em sala de aula?

O contexto geográfico desta pesquisa é a cidade de Floriano, município brasileiro localizado na região sudeste do estado do Piauí, situada na zona fisiográfica do médio Parnaíba. Floriano encontra-se à margem direita do rio Parnaíba, o qual a separa de Barão de Grajaú, no estado do Maranhão. A cidade está localizada a 243 km da capital do Piauí, Teresina (Santos, 2022). O campo empírico desta pesquisa foi a Escola Municipal Professor Freire, localizada no bairro Cajueiro II, uma área periférica de Floriano. Nesse contexto, a pesquisadora atua como professora alfabetizadora, imersa na realidade escolar e nos desafios da alfabetização. Os protagonistas do estudo foram docentes que desempenham suas funções no Ciclo de Alfabetização, participando de três rodas de conversa. Nessas atividades, compartilharam narrativas enriquecedoras que envolveram memórias de alfabetização, histórias de formação e relatos sobre suas trajetórias profissionais, compondo um mosaico de experiências que sustentaram as análises e as reflexões desta pesquisa.

Para analisar os dados da pesquisa e compreender a dimensão do objeto proposto, os dados gerados foram organizados, coordenados, categorizados, descritos e analisados a partir das transcrições das narrativas autobiográficas e da leitura do material produzido. Para tanto, destacaremos os relatos e as mensagens retirando de cada uma delas os indicadores relevantes. Portanto, neste estudo, utilizaremos a Análise de Conteúdo como metodologia aplicada, organização dos dados e das informações, ordenando o material, identificando e retirando a essência. Nesse sentido, consideramos que as dimensões da natureza do material analisado em conformidade com Bardin (2015, p. 15), trata-se de um conjunto de instrumentos de caráter metodológico que se encontra em constante aperfeiçoamento e que pode ser aplicado a discursos variados, abrangendo tanto conteúdos quanto formas de expressão, em diferentes contextos e situações. E, a partir dos dados produzidos das narrativas autobiográficas dos(as) docentes do Ciclo de Alfabetização, buscamos compreender a dimensão do objeto proposto.

Após a revisão bibliográfica e a análise dos dados gerados na pesquisa de campo, por meio das rodas de conversa e das narrativas autobiográficas de docentes, apresentamos como proposta educacional a elaboração de uma Sequência Didática utilizando gêneros textuais que valorizem a herança africana no Brasil para esta etapa da Educação Básica. Para isso, selecionei as práticas antirracistas narradas, as quais organizamos e elaboramos em uma Sequência Didática para o Ciclo de Alfabetização, conforme ressaltam Ribeiro (2019) e Pinheiro (2023).

A Sequência Didática será disponibilizada na rede mundial de computadores (internet), permitindo Download, leitura e impressão. Esse material disponibilizado terá como público específico docentes e discentes do Ciclo de Alfabetização.

Para a melhor compreensão do estudo, dividimos esta dissertação em cinco seções, sendo as considerações iniciais o primeiro e o último a conclusão. Na seção I, intitulada, “Introdução das trajetórias e significados”, contextualizamos a origem do objeto de estudo, destacamos a questão de pesquisa, abordamos os objetivos e sinalizamos os aspectos metodológicos deste trabalho. Na seção II, “O percurso para a autoafirmação de minha identidade racial”, apresentamos minha história de vida, enfatizando a trajetória escolar e os episódios de racismo sofridos durante a infância e na vida adulta. Na seção III, “Navegando em saberes que orientam a Educação Antirracista”, apresentamos saberes docentes em Educação Antirracista, dentre eles, saberes construídos pelo Movimento Negro; políticas públicas e ações de reparação à população negra. Na seção IV, “Roteando aspectos Metodológicos e Resultados”, revelamos a tipologia da pesquisa, técnicas e instrumentos para a coleta de dados, o espaço da pesquisa, os(as) protagonistas da pesquisa, procedimentos de análise e a interpretação dos dados, tendo por base o referencial teórico utilizado no estudo. E, por fim, a seção V, “Vislumbrando o cais por meio de fazeres em Educação Antirracista”; e a “Conclusão: esperando um porto seguro” na qual divulgamos as constatações da pesquisa.

Dessa forma, planejamos a estrutura deste trabalho de modo a proporcionar uma abordagem abrangente e reflexiva do objeto de estudo. Cada seção contribui de maneira integrada para a compreensão da temática abordada, desde a contextualização inicial até as análises e reflexões finais. A divisão em cinco seções permitiu organizar o percurso investigativo, destacando o compromisso com uma narrativa coerente e crítica, que privilegia tanto a voz da pesquisadora quanto as experiências e saberes dos/as docentes participantes.

Nesse íterim, a pesquisadora relata sua experiência vivenciada no Intercâmbio “Caminhos Amefricanos realizado em Lima, Peru, e descreve todo o percurso para elaboração do Produto de pesquisa. Assim, a conclusão sintetiza os aprendizados alcançados ao longo desta jornada, reafirmando a relevância da Educação Antirracista no Ciclo de Alfabetização e do potencial transformador da memória e da reflexão na formação docente.

2 O PERCURSO PARA A AUTOAFIRMAÇÃO DE MINHA IDENTIDADE RACIAL

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também reparar essa dignidade despedaçada.

Chimamanda Ngozi Adichie (2019)

Escrevo, com lágrimas e orgulho, essa trajetória de vida que transita de uma história única¹ vivida e que permaneceu em meu subconsciente por boa parte da minha existência e alcança a travessia no processo de tornar-me negra² por meio da autoafirmação de minha identidade racial. E, nesse processo, deparo-me com histórias outras, da Mãe África e do povo negro em todo o mundo, no Brasil e no meu entorno em Diásporas empoderadas, configurando-se histórias que importam.

História marcada por manchas de uma história única que me causou sofrimento. Mas, que ressurgiu por meio da travessia realizada por meio de uma efetiva Educação Antirracista que tive o privilégio de estudar no ano de 2021, ao cursar a disciplina “Educação Intercultural e Práticas Educativas Interdisciplinares” em nível de Mestrado, como aluna especial na Universidade Federal do Maranhão, no Centro de Ciências de Imperatriz (CCIM), vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED) – esse era o nome do presente programa de Mestrado antes da mudança para o Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE) mediante ação e normativa. O documento que rege o PPGEPE é o Regimento Interno do Programa. Entretanto, para mudança de nomenclatura, o procedimento foi a aprovação em reunião ordinária de Colegiado do Programa, e em seguida a solicitação à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que fez a transição.

Nesse ínterim, me senti afrobetizada³, em razão de reflexões oportunizadas a partir da

¹ A expressão “O perigo de uma história única” ficou conhecida através da palestra da escritora Chimamanda Ngozi Adichie, na plataforma TED, que logo depois foi editada e transformada em livro que aborda como contar ou ouvir apenas uma perspectiva pode levar aos estereótipos e às simplificações que não representam a realidade de forma completa.

² O “Tornar-se negro” é uma expressão utilizada pela psiquiatra e psicanalista Neusa Santos Souza em seu livro *Tornar-se negro* ou *As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Este remete ao processo de construção de identidade racial e à consciência sobre as questões sociais e históricas que envolvem a negritude.

³ Afrobetizar é uma expressão utilizada em um projeto no morro do Cantagalo, no Rio de Janeiro pela psicóloga Vanessa Andrade. Segundo ela, afrobetizar surgiu da necessidade de trabalhar uma pedagogia diferente, que fizesse com que as crianças descobrissem o próprio corpo através de reconhecer a beleza de ser negro.

escrita autobiográfica que pratiquei durante a disciplina por meio das escritas autoavaliativas no Programa. Não obstante, consigo lembrar, ao acessar minhas memórias, episódios de racismo⁴ sofridos na infância, as atrocidades e o sofrimento que isso me causou. Recordar e escrever sobre o quanto já sofri, lutei, resisti e continuo reexistindo apesar das lutas impostas a mim, é desafiador. É lembrar quem eu era, afirmar quem eu sou e autoafirmar quem estou me tornando. Vivo o esperar de um presente promissor por meio da superação do racismo e da autoafirmação de minha identidade racial.

2.1 Um mergulho em memórias para acolher minha história

Nessa seção, mergulho em minhas memórias para acolher e narrar minha história. Uma trajetória marcada pelo racismo sofrido e pela luta constante em busca da autoafirmação da minha identidade, que se constrói e se fortalece a cada experiência vivida. Ao revisitar essas lembranças, reconheço não apenas as dores e os desafios enfrentados, mas também as conquistas que me permitiram ressignificar meu lugar no mundo. Cada episódio narrado revela o esforço de resistir às marcas da exclusão e, ao mesmo tempo, reafirma a potência da educação como caminho de emancipação. Assim, minha história se entrelaça com a de tantos outros que, como eu, persistem em transformar a dor em força e a resistência em esperança.

A memória é o fio que costura nossas histórias e dá sentido ao presente. Ao acessá-la, encontro não apenas lembranças pessoais, mas também raízes coletivas que me constituem. Frente a isso, concordo com Joseph Ki-zerbo (2010), quando afirma que “se não nos apressarmos em reunir seus testemunhos e ensinamentos, todo o patrimônio cultural e espiritual de um povo cairá no esquecimento juntamente com eles, e uma geração jovem sem raízes ficará abandonada à própria sorte”, ou seja, é na narrativa de nossas origens que se fortalece a identidade para que esse patrimônio, também cultural, não caia no esquecimento (Ki-zerbo, p. 116, 2010). Logo, compartilho os pensares de Munanga (2005), ao retomar Joseph Kizerbo, quando afirma que “um povo sem história é como um indivíduo sem memória, um eterno errante”, o que nos incentiva a lutar, a reexistir (Kizerbo, 2010 *apud* Nganga, 2005, p. 16). Dessa forma, trago a memória que passei boa parte da infância em uma fazenda onde meu pai trabalhava e morava com nossa família.

Nasci em Passagem Franca - Maranhão, cidade localizada a quarenta e cinco quilômetros da fazenda onde nossa família morava. Meu pai, Antônio de Jesus Leandro,

⁴ A expressão episódios de racismo faz parte de uma análise da escritora Grada Kilomba em seu livro *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano* (2019) que discute questões de racismo, colonização e identidade.

lavrador e vaqueiro. Minha mãe, Sebastiana Costa Leandro, dona de casa e quebradeira de coco. Me registraram com o nome de Leiane da Costa Leandro. Bonito nome, eu gosto! Principalmente do sobrenome “Leandro”, mesmo que, às vezes, confundam com uma segunda pessoa, mas, vem de minha avó materna, ainda viva, Maria Leandro, uma mulher preta, reexistente! Ela conta que, na verdade, a escrita do sobrenome é *Liandro*. O nome Leiane, recebi, dado por um amigo de meus pais, o senhor José Raimundo, que também é vaqueiro e lavrador, esse adorava contar histórias, e dizia que “Leiane” é de origem havaiana e significa “Flor celestial”. Todas as vezes que vai à casa de meus pais, lembra que sugeriu que me dessem esse nome.

Figura 1 – Mapa da cidade de Passagem Franca



Fonte: WIKIPEDIA (2024).

Tive uma infância rodeada de irmãos e animais. Como já mencionei, morávamos em uma fazenda, onde meu pai era vaqueiro e agricultor, cuidava de animais (bois, vacas, cavalos, burros, jumentos, porcos, galinhas, bodes e outros) e cultivava alimentos na roça (arroz, milho, milho, feijão, fava, abóbora, melão, melancia e outros). E os irmãos? Dez! Cinco do sexo masculino (João Evangelista da Costa Leandro, Gedeão da Costa Leandro, Gebion da Costa Leandro, Valdean da Costa Leandro e Francisco da Costa Leandro) e cinco do sexo feminino (Gideone da Costa Leandro, Deltiane da Costa Leandro, Leiane da Costa Leandro, Aldeane da Costa Leandro e Luane da Costa Leandro). Ocupo o sétimo lugar. Todos ajudavam em casa, na fazenda, na roça ou com a quebra de coco, e só depois dos afazeres íamos a pé para a escola. Neste sentido, lembro-me que todos os anos meu pai brocava, derrubava, queimava, limpava e plantava dez tarefas de roça. Nós, os filhos, ajudávamos com o que podíamos: na limpa do mato, na colheita do arroz, do feijão, da fava e do milho. Recordo-me como adorávamos a época da colheita para irmos colher e comer as frutas da/na roça, especialmente a melancia e o milho.

Como ainda era pequena e adorava brincar, apanhava as espigas de milho para fazer bonecas, e gostava especialmente das que tinham os cabelos avermelhados ou amarronzados porque se pareciam mais com os meus.

Minha mãe, dona de casa e quebradeira de coco, tinha uma labuta de serviço gigantesca. Cuidava dos dez filhos, dos afazeres domésticos e ainda quebrava coco para vender e ajudar nas finanças da casa. Tudo muito sofrido. Buscávamos água na cabeça em cabaças, em cacimbas e poços e, lavávamos roupas em açudes e em um riacho que ficava distante de casa. Ouvi minha mãe pedir ao patrão de meu pai que a ajudasse a colocar os filhos na cidade para estudar, pois gostaria que tivessem uma vida diferente daquela que levava.

Recordo-me do percurso que eu e dois de meus irmãos mais velhos fazíamos para ir até a escola de Alfabetização que ficava a doze quilômetros da fazenda, no povoado, à beira da estrada, Alto Alegre. Percorriamos uma longa distância a pé sob um sol escaldante, e às vezes chuvas, atravessávamos riachos, cocais, matas, “quintas”, subíamos e descíamos ladeiras até chegar à escola. Mas, apesar da distância e dos perigos que enfrentávamos a pé, aproveitávamos o percurso para vadiar e amenizar o sofrimento brincando com colegas que encontrávamos pelo caminho. Nesse trajeto, outros colegas que estudavam na mesma sala multisseriada juntavam-se a nós. Ao encontrá-los no meio do caminho, seguíamos brincando de lagarta pintada, pega-pega, velha do cachimbo, e outras tantas brincadeiras que inventávamos. E, assim, passamos dois anos nessa labuta de ir e vir para a escola a pé.

Nos primeiros anos da infância, morando com meus pais na fazenda, frequentei a Escola Municipal Absalão Coelho (Figura 2) onde cursei a Alfabetização em uma sala multisseriada (alunos(as) de diferentes séries estudando juntos(as)) em um interior próximo de onde morávamos juntamente com dois de meus irmãos mais velhos e outras crianças. Nessa época me recordo do quanto era doloroso o percurso de chegar à escola, como chegávamos cansados, sujos e envergonhados para estudar. Nesse período, iniciaram-se os episódios de racismo cotidiano que sofremos. A escritora, artista interdisciplinar portuguesa, psicóloga, e, teórica Grada Kilomba (2019) traz definições sobre o racismo cotidiano:

O racismo cotidiano refere-se a todo vocabulário, discursos, imagens, gestos, ações e olhares que colocam o sujeito negro e as Pessoas de Cor não só como “Outra/o” – a diferença contra a qual o sujeito branco é medido – mas também como Outridade, isto é, como a personificação dos aspectos reprimidos na sociedade branca (Kilomba, 2019, p. 78).

Assim, como chegávamos sujos e cansados porque vínhamos a pé, éramos chamados pelos colegas de fedidos e burros. O trecho destaca que o racismo não se manifesta apenas em

atos explícitos de violência ou discriminação institucional, mas também em práticas sutis e repetidas no dia a dia, palavras, gestos, olhares e discursos que reforçam hierarquias raciais. Esse “cotidiano” é o que naturaliza o preconceito e o torna invisível para muitos. Esse racismo cotidiano é perigoso porque molda subjetividades, afeta autoestima, limita oportunidades e perpetua desigualdades estruturais. Ele não precisa de grandes atos para existir; basta estar presente nos pequenos gestos que, acumulados, criam um ambiente hostil e excludente.

Outro grande desafio enfrentado foi aprender as primeiras letras, pois minha alfabetização aconteceu ao lado de dois de meus irmãos mais velhos e de outras crianças com idades e níveis de aprendizagem bastante diversos. Por ser a mais nova entre meus irmãos, Valdean e Deltiane, e entre os demais colegas, sentia-me, muitas vezes, em descompasso com o ritmo da turma, o que tornava o processo ainda mais desafiador. Além disso, por estudar em uma classe multisseriada, em que diferentes conteúdos eram trabalhados simultaneamente, eu tinha dificuldade em acompanhar as atividades propostas e em desenvolver a mesma autonomia que os demais, o que exigia de mim esforço redobrado e persistência constante para não desistir.

Recordo-me da professora Sebastiana (Sebinha) chateada comigo porque eu não conseguia compreender que a letra “t” era mais longa, mais fina e possuía um traço que a dividia ao meio, diferente da letra “e”, que me parecia mais simples e familiar. Diante dessa dificuldade, ela me fazia copiar folhas inteiras, insistindo na repetição como forma de aprendizagem, o que, muitas vezes, me deixava cansada, mas também persistente. Passei um bom tempo treinando a escrita de tal letra nas atividades que ela propunha como tarefa de casa, realizadas à noite, à luz de lamparina, em um esforço silencioso que misturava desafio, disciplina e desejo de aprender.

Mas, apesar de todas as dores e desafios enfrentados durante o processo de alfabetização, eu não permitia que roubassem minha alegria de ser criança e de descobrir o mundo ao meu redor. Nos momentos de ida e volta da escola, encontrava liberdade para brincar, correr e “vadiar” com meus dois irmãos e os colegas que cruzavam nosso caminho, como Antônio Édio, Negão e Didi, transformando o percurso em espaço de afeto e diversão. Íamos e voltávamos juntos da escola, (Figura 2), compartilhando risadas, histórias e cumplicidades, estudávamos na mesma sala e eles moravam no interior chamado Almeida, próximo à fazenda onde vivíamos, o que fortalecia ainda mais nossos laços de amizade e companheirismo.

Figura 2 – Prédio onde funcionava a Escola Municipal Absalão Coelho



Fonte: Acervo da Pesquisadora (2023).

Logo depois de cursar a Alfabetização, mudamos para a cidade mais próxima, Lagoa do Mato, para dar continuidade aos estudos. Com a insistência de minha mãe, o patrão de meus pais fez parceria com o pastor da cidade, arrumou uma casa e nos colocaram para estudar na cidade. No momento de sair de casa, enfrentei outro momento doloroso: sair de perto dos nossos pais e seus cuidados, para ir à cidade. Como sofremos, eu e meus irmãos! Agora, precisávamos continuar estudando. A escola e a sala multisseriada não permitiam alçar voos suficientes, portanto, precisávamos percorrer novos caminhos e desafios educacionais.

Lembro-me da resistência de meu pai para concordar que agora precisávamos ir à cidade para continuar os estudos porque não nos via morando sozinhos em uma cidade grande, média, pequena, ou seja, em uma “cidade”. Víamos, em seu olhar e palavras, o pânico! Seu medo era de nos perder, “perder para o mundo”, como dizia. Mas, meus pais sabiam que colocar os filhos para estudar podia melhorar a vida de todos. Trago à memória os desafios enfrentados para continuar sonhando com dias melhores. Quais os desafios? Foram muitos! Desde a adaptação ao local, aos vizinhos, à nova escola e aos professores(as). Ah, quantos desafios! Mas, enfrentamos e vencemos todos eles. Acolho em memórias a minha história, e vejo quão valioso foi nosso esforço ao sair de casa e enfrentar os desafios na cidade.

Nesse processo de mudar para a cidade de Lagoa do Mato, a vinte e sete quilômetros da fazenda, os episódios de racismo continuaram. Eles aconteciam dentro dos “carros de linha”⁵ que usávamos para nos deslocar do interior para a cidade, na escola, na rua onde morávamos pelos vizinhos, colegas e até na igreja que frequentávamos. Nos carros de linha, o motorista sempre nos pedia para descer, dizendo que estávamos fedendo, que preto fedia muito. Na escola

⁵ Carros que transportavam pessoas de uma cidade para outra, D20, ônibus e outros.

e na rua os colegas sempre falavam de nossos cabelos que eram duros e não penteávamos. Na igreja éramos repreendidos e diziam que tínhamos muito piolho e só usávamos sempre a mesma roupa. Ouvíamos que a África era demonizada.

Sidnei Nogueira (2020), sobre essa demonização, afirma que ela é mais uma forma de expressão do racismo o que leva pessoas que professam outras fés a demonizarem as religiões de matrizes africanas, como a Umbanda e o Candomblé. Para o autor, “o processo de demonização dos cultos de matrizes africanas, em última análise, caracteriza a negação da humanidade desses fiéis” (Nogueira, 2020, p. 42). Com base nessa afirmação podemos compreender que a demonização das religiões de matrizes africanas, como a Umbanda e o Candomblé, reflete uma manifestação de racismo estrutural.

Ao atribuir conotações negativas ou demoníacas às tradições religiosas de matriz africana, perpetua-se um processo de desvalorização cultural e espiritual que desrespeita as raízes históricas e os direitos de grupos afrodescendentes. Essa prática, frequentemente originada em crenças eurocêtricas, não só invalida a diversidade de expressões religiosas como também reforça preconceitos que marginalizam e invisibilizam essas comunidades. Portanto, a crítica de Nogueira (2020) chama atenção para a necessidade de um olhar mais inclusivo e respeitoso, que reconheça a riqueza das religiões de matriz africana no contexto cultural e religioso brasileiro.

Recordo ainda que havia uma vizinha que sempre penteava meus cabelos. Lembro-me o quanto doía e de como ficava com a cabeça dolorida por dias. Até que começaram a passar produtos para alisar, dizendo que assim ficava mais bonito e fácil de pentear. Contudo, isso para bell hooks (2005), era uma forma de aproximar a nossa estética à estética branca e sermos aceitos socialmente.

O alisamento era claramente um processo no qual as mulheres negras estavam mudando a sua aparência para imitar a aparência dos brancos. Essa necessidade de ter a aparência mais parecida possível à dos brancos, de ter um visual inócuo, está relacionada com um desejo de triunfar no mundo branco (hooks, 2005, p. 3).

O alisamento de cabelo, conforme destaca hooks, reflete um processo profundamente enraizado nas dinâmicas de opressão e racismo estrutural, no qual a estética negra é frequentemente desvalorizada. Essa prática é indicativa de uma imposição histórica de padrões de beleza eurocêtricos, que levam mulheres negras a alterar sua aparência para se aproximar do ideal branco. Isso evidencia como a aparência é utilizada como uma estratégia de adaptação e aceitação em um “mundo branco” que, por muito tempo, marginalizou traços físicos associados à negritude. Porém, vale ressaltar que movimentos como o de valorização do cabelo

natural têm emergido, ressignificando essas narrativas e reafirmando a identidade e a autonomia estética das mulheres negras. Assim, é essencial refletir sobre como essas escolhas são moldadas pelas pressões sociais e desejo de triunfar em uma sociedade desigual, mas também sobre como podem ser ressignificadas a partir de um lugar de empoderamento e resistência.

Permaneci na cidade de Lagoa do Mato até os treze anos de idade e, ao finalizar os anos iniciais do Ensino Fundamental mudei para a cidade de Barão de Grajaú, no ano de 2001, para morar com meu irmão mais velho, trabalhar e continuar os estudos. Ao chegar em Barão de Grajaú, fui matriculada para cursar a 5ª série (atual 6º ano) no período vespertino, na Unidade Integrada Domingos Machado. Eram tantos medos que não me recordo de muita coisa que vivenciei nessa escola. Cursei da 5ª a 7ª série nessa instituição, e a 8ª série no período noturno na Unidade Integrada Ney Braga, pois nesse período, já trabalhava em casas de família. E, adolescente, não tinha muito jeito com os afazeres domésticos, o que fez com que permanecesse pouco tempo nesses espaços. Sempre foi um ato de resistência não gostar de limpar, passar e cozinhar. Sempre me identifiquei mais com o mundo extradomiciliar. Quando morava na fazenda, preferia ir à roça com meu pai a ficar em casa nos afazeres domésticos. Como percebi que não tinha muito talento para os afazeres domésticos e precisava trabalhar para me sustentar, no ano de 2004 aceitei trabalhar aos domingos em uma panificadora da cidade. Trabalhava o dia inteiro, das 6 horas da manhã às 20 horas, recebendo uma diária de R\$10,00 (dez reais). Passei seis meses nessa labuta e os patrões me contrataram para trabalhar das 13h às 20h.

Aqui, enfrentei mais um desafio: continuar estudando, desta vez, cursando o Ensino Médio. Essa etapa da Educação Básica não estava disponível no período matutino na Cidade de Barão de Grajaú - Maranhão. Nesse período, atravessei as fronteiras entre Maranhão e Piauí. Atravessei o rio Parnaíba, de Barão de Grajaú para Floriano, pedalando. Passei o primeiro semestre do ano de 2005 cursando o 2º ano do Ensino Médio estudando na Escola Estadual Oswaldo da Costa Silva. Isso me rendeu um ano letivo perdido, pois não aguentei a carga de sete a oito horas de trabalho e pedalar uma distância de 10 quilômetros para estudar. No segundo semestre, não retornei à escola, continuei apenas trabalhando. Nesse momento, toda a família veio até mim cobrar continuidade nos estudos. O peso da cobrança me fez entender e reafirmar a compreensão de que a Educação era o mais importante. Mas, como continuar estudando, se precisava trabalhar para me sustentar? No ano seguinte, retornei ao 2º ano e finalizei o Ensino Médio na cidade de Barão de Grajaú - Maranhão, no Centro de Ensino Médio Aristides Lobão, no ano de 2007.

Ao concluir o Ensino Médio, passei os anos de 2008 e 2009 apenas trabalhando. No ano de 2010, consegui aprovação em dois seletivos: no vestibular da Universidade Aberta do Brasil

(UAB), na Universidade Federal do Piauí (UFPI), para cursar Pedagogia e no seletivo do Colégio Técnico de Floriano (CTF), para cursar Técnico em Enfermagem. Por um bom período, consegui conciliar ambos os cursos, já que Pedagogia era ofertada na modalidade remota, com a maioria dos encontros aos sábados, enquanto as aulas do Técnico em Enfermagem eram ministradas no turno da manhã.

Quando me inscrevi no certame do curso Técnico em Enfermagem, havia concorrido para uma vaga destinada às cotas e passei em 1º lugar. No ato da matrícula, aconteceu algo curioso. Ao chegar à secretaria para realizar minha matrícula, a atendente, ao ver meu nome em 1º lugar na lista, questionou: “Primeiro lugar?” E, logo respondeu, como que concluindo: “Ah! É porque você se inscreveu para as cotas”. Naquele momento não compreendi o porquê do questionamento e do comentário, mas, aquilo ficou martelando em minha cabeça por um bom tempo. E, só agora compreendo que o comentário da atendente se configura como racista.

A pesquisadora Livia Sant’anna Vaz (2023), que também é promotora de Justiça do Ministério Público do Estado da Bahia atuante na Promotoria de Justiça de Combate ao Racismo e à Intolerância Religiosa de Salvador, em seu livro *Cotas Raciais*, que faz parte da coleção *Feminismos Plurais*, afirma que:

As cotas raciais representam uma das poucas (e ainda insuficiente) respostas dadas pelo Estado brasileiro à barbárie produzida contra corpos negros e cujos perversos efeitos seguem, de um lado, naturalizando ausências – de pessoas negras em espaços de poder e decisão –, de outro, normalizando uma necropolítica que condena (quase que inexoravelmente) a existência negra à pobreza, ao subemprego, ao cárcere, à morte prematura, ao *não ser* (Vaz, 2023, p. 26).

A citação de Vaz nos traz uma reflexão sobre a função das cotas raciais como uma resposta estatal frente às graves consequências do racismo estrutural no Brasil. Embora representem um avanço significativo para a inclusão de pessoas negras, elas não dão conta de combater os efeitos devastadores da opressão histórica contra corpos negros. A autora aponta que o racismo institucional naturaliza a ausência de pessoas negras em posições de poder e decisão, perpetuando desigualdades e exclusões sistemáticas. Além disso, a pesquisadora e promotora destaca como a necropolítica, no contexto brasileiro, impõe à população negra condições de extrema vulnerabilidade social, à pobreza, ao subemprego, ao encarceramento em massa e à mortalidade precoce, anulando seu pleno direito de existir.

Essa análise evidencia a urgência de medidas mais robustas e transformadoras que não apenas contemplem ações reparadoras, como as cotas, mas que também promovam uma reestruturação ampla das bases sociais, culturais e políticas que perpetuam tais desigualdades. E, as palavras e ações da atendente me faz perceber que ela não compreendia esta política

pública. Assim, a cantora, compositora e multi-instrumentista Bia Ferreira (2011) que assina a letra da música “Cota Não é Esmola”, expressa-se da seguinte maneira:

Existe muita coisa que não te disseram na escola
Cota não é esmola
Experimenta nascer preto na favela pra você ver
O que rola com preto e pobre não aparece na TV
Opressão, humilhação, preconceito
A gente sabe como termina, quando começa desse jeito
Desde pequena fazendo o corre pra ajudar os pais
Cuida de criança, limpa casa, outras coisas mais
Deu meio-dia, toma banho vai pra escola a pé
Não tem dinheiro pro busão
Sua mãe usou mais cedo pra poder comprar o pão
E já que tá cansada quer carona no busão
Mas como é preta, pobre, o motorista grita: Não!
E essa é só a primeira porta que se fecha
Não tem busão, já tá cansada, mas se apressa
Chega na escola, outro portão se fecha
Você demorou! Não vai entrar na aula de história
Espera, senta aí, já já dá uma hora
Espera mais um pouco e entra na segunda aula
E vê se não atrasa de novo, a diretora fala
Chega na sala, agora o sono vai batendo
E ela não vai dormir, devagarinho vai aprendendo que
Se a passagem é 3,80 e você tem 3 na mão
Ela interrompe a professora e diz, ‘então não vai ter pão’
E os amigos que riem dela todo dia
Riem mais e a humilham mais
O que você faria?
Ela cansou da humilhação e não quer mais escola
E no natal ela chorou, porque não ganhou uma bola

O tempo foi passando e ela foi crescendo
Agora lá na rua ela é a preta do sovaco fedorento
Que alisa o cabelo pra se sentir aceita
Mas não adianta nada, todo mundo a rejeita
Agora ela cresceu, quer muito estudar
Termina a escola, a apostila, ainda tem vestibular
E a boca seca, seca, nem um cuspe
Vai pagar a faculdade, porque preto e pobre não vai pra USP
Foi o que disse a professora que ensinava lá na escola
Que todos são iguais e que cota é esmola
Cansada de esmoladas e sem o dim da faculdade
Ela ainda acorda cedo e limpa três apê no centro da cidade
Experimenta nascer preto, pobre na comunidade
Cê vai ver como são diferentes as oportunidades
E nem venha me dizer que isso é vitimismo
Não bota a culpa em mim pra encobrir o seu racismo!
E nem venha me dizer que isso é vitimismo
Que isso é vitimi, que isso é vitimi, que isso é vitimismo
E nem venha me dizer que isso é vitimismo
Não bote a culpa em mim pra encobrir o seu racismo!
E nem venha me dizer que isso é vitimismo
Que isso é vitimi, que isso é vitimi, que isso é vitimismo
São nações escravizadas
E culturas assassinadas
É a voz que ecoa do tambor
Chega junto, venha cá
Você também pode lutar, ei!
E aprender a respeitar
Porque o povo preto veio para revolucionar
Não deixe calar a nossa voz, não!
Não deixe calar a nossa voz,

não!
Não deixe calar a nossa voz, não!
Revolução
Não deixe calar a nossa voz, não!
Não deixe calar a nossa voz, não!
Não deixe calar a nossa voz, não!
Revolução
Nascem milhares dos nossos cada vez que um nosso cai
Nascem milhares dos nossos cada vez que um nosso cai, é
Nascem milhares dos nossos cada vez que um nosso cai
Nascem milhares dos nossos cada vez que um nosso cai
E é peito aberto, espadachim do gueto, nigga samurai!
É peito aberto, espadachim do gueto, nigga
É peito aberto, espadachim do gueto, nigga
É peito aberto, espadachim do gueto, nigga
Peito aberto, espadachim do gueto, nigga samurai!
É peito aberto, espadachim do gueto, nigga
Aberto, espadachim do gueto, nigga
É peito aberto, espadachim do gueto, nigga
É peito aberto, espadachim do gueto, nigga samurai!
Vamo pro canto onde o relógio para
E no silêncio o coração dispara
Vamo reinar igual Zumbi,
Dandara
Odara, Odara
Vamo pro canto onde o relógio para
No silêncio o coração dispara
Odara, Odara, ei!
Experimenta nascer preto, pobre na comunidade
Você vai ver como são diferentes as oportunidades
E nem venha me dizer que isso é vitimismo
Não bota a culpa em mim pra encobrir o seu racismo

Existe muita coisa que não te disseram na escola Cota não é esmola! Cota não é esmola! Cota não é esmola! Eu disse: Cota não é esmola! Cota não é esmola! Cota não é esmola!	Cota não é esmola! São nações escravizadas E culturas assassinadas É a voz que ecoa do tambor Chega junto, venha cá Você também pode lutar, é E aprender a respeitar Porque o povo preto veio	revolucionar Cota não é esmola!
---	--	------------------------------------

Compreendo essa música como um poderoso manifesto contra o racismo estrutural e as desigualdades sociais. Os temas abordados, a luta por equidade; políticas públicas de reparação (cotas) e a resistência da população negra diante das adversidades históricas e cotidianas. Ferreira (2011) utiliza a música como uma ferramenta de consciência racial, destacando as dificuldades enfrentadas por pessoas negras e pobres no Brasil, desde a infância até a vida adulta. Ela traz à tona a ideia de algumas pessoas pensarem que as cotas são um “favor” ou “esmola”, mostrando que, na verdade, são uma forma de corrigir desigualdades históricas e garantir oportunidades mais justas. A canção também é um chamado à ação, incentivando a luta por direitos e o respeito à diversidade. É uma obra que combina arte e ativismo, convidando a refletir sobre seu lugar na construção de uma sociedade em libertação.

Dessa forma, percebi no momento da matrícula no curso técnico que a atendente tinha essa ideia de que as políticas públicas de cotas são “esmolas”, refletindo um desconhecimento sobre a sua verdadeira finalidade e os contextos históricos que justificam sua existência. Essa percepção de “esmola” muitas vezes está associada aos preconceitos e ao mito da meritocracia, que desconsidera os diferentes pontos de partida e os privilégios acumulados historicamente por alguns grupos. As cotas não foram criadas como um favor ou benefício pessoal, mas como uma política de reparação e inclusão, visando corrigir desigualdades estruturais que foram perpetuadas ao longo dos séculos, especialmente em relação à população negra, indígena e outros grupos marginalizados. Todavia, apesar desses episódios de racismo, a convivência com a turma e professores (as) era agradável. Vivi momentos de grandes aprendizagens dentro desse espaço educacional.

A aprovação no vestibular, da Universidade Aberta do Brasil (UAB), trouxe a realização de um sonho: fazer uma graduação. Iniciei o Curso de Pedagogia na modalidade Educação à Distância (EaD). No entanto, para mim e os(as) colegas, o curso se configurava como presencial. Nós estávamos na universidade todos os dias da semana e aos sábados que eram os dias destinados aos encontros presenciais de acordo com o calendário do curso. Naquela época, a modalidade EaD ainda era novidade no Piauí, e Floriano estava recebendo suas primeiras turmas. Além de Pedagogia, eram ofertados os cursos de Matemática e Geografia.

Apesar da tecnologia estar mais avançada, eu e meus colegas ainda enfrentávamos muitas dificuldades para manusear as novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) como usar o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) para resolver as atividades, participar dos fóruns e chats, o que nos levava a estar todos os dias na universidade reunidos no laboratório de informática para auxiliar uns aos outros na resolução e participação das atividades. Os sábados, segundo o calendário escolar, eram destinados para resolução e apresentação de atividades presenciais, tais como: exposição de conteúdos pelo(a) tutor(a) presencial e/ou à distância, havia dois tipos o(a) tutor(a) presencial (professor(a) responsável por nos acompanhar nas atividades presencialmente) e tutores(as) à distância (professores(as) responsáveis por disciplinas específicas e pela correção das atividades da plataforma) que aos sábados, vinham até o polo ministrar aulas presencialmente.

Aos sábados também havia seminários, Grupos de Discussões (GD) e atividades avaliativas. O que eu mais gostava era do GD que foi formado logo na primeira distribuição de grupos para seminários, e, desde então, não nos separamos mais. Era composto por cinco participantes: Francivaldo Teixeira, Kelly Cristina, Evanilde Santos, Ivani Oliveira, e, eu, Leiane Leandro. Ajudamo-nos em tudo, nas atividades e nos seminários. Reunimo-nos na Universidade, em nossas residências, durante a semana e aos finais de semana. Passamos os quatro anos juntos e ainda somos amigos(as) socializando experiências.

Durante esse período da graduação, por vezes, questionava algumas coisas, atitudes e posicionamentos por parte da gestão em relação ao nosso curso, o que me rendeu o título de “polêmica”. Questionava o porquê de nosso curso, nessa modalidade EAD, não participar dos editais destinados à pesquisa, bem como outros editais destinados à bolsa de estágios e de trabalhos oferecidos pela mesma instituição, o que muitas vezes causava entristecimento.

Quando estava cursando o quinto período letivo, a Professora Janaina Matos Soares, tutora presencial, me ajudou a conseguir um estágio remunerado em uma escola particular na cidade de Floriano. Iniciei o estágio no ano de 2012, passei três meses como estagiária, e ao final desse período, surgiu uma vaga no 1º ano do Ensino Fundamental e fui selecionada para lecionar na turma. Mas, não esperava que seria barrada pelos pais dos(as) alunos(as) dessa série. Por algum motivo, que naquele momento não ficou claro, estes pais e/ou responsáveis não aceitaram minha presença na sala de aula para ministrar aula aos estudantes, o que, mais uma vez, causou um nó em minha cabeça me deixando sem compreender o porquê da não aceitação para ministrar aula como professora titular naquela escola.

Ao finalizar o Curso de Pedagogia em 2013, comecei a trabalhar em outra escola particular, desta vez, na cidade de Barão de Grajaú na qual passei um ano como professora

auxiliar e, no ano seguinte, fui contratada para ser a professora titular da turma do 2º ano do Ensino Fundamental, e permaneci nessa escola, Colégio Imparcial, por nove anos, alternando entre as turmas do Ciclo de Alfabetização. Durante todo esse período lecionando nessa escola, me recorde de três situações que compreendo como episódios de racismo.

O primeiro episódio ocorreu ainda quando eu era professora auxiliar. A mãe de uma criança, ao chegar na escola, só a entregava para a professora titular. Todas às vezes que a mãe chegava e a professora titular não estava na sala de aula, fazia questão de esperá-la. A mãe pedia para que a professora titular não deixasse seu filho brincar com alguns coleguinhas da sala. Não entendia o porquê, até que um dia trouxe convites do aniversário de seu filho e selecionou dentre colegas da turma quem deveria receber o convite, classificando somente as pessoas negras para não serem convidadas.

O segundo episódio aconteceu quando estava ministrando um conteúdo do livro de História em uma turma do 2º Ano do Ensino Fundamental anos iniciais e um aluno olhou para um colega do lado e para mim, e perguntou se éramos filhos de escravos. Nessa época, era basicamente a única história que os livros didáticos traziam: as pessoas negras eram descendentes de “escravos”.

No terceiro episódio, um aluno olhou para meus adereços e perguntou: “o colar no seu pescoço, é um colar de macumbeiro? E, você é daquele país que tinha gente preta e feia?”. Todos esses comentários que se caracterizam como racismo, independente de quem o comenta, vão destruindo a identidade e a psique de uma pessoa.

O racismo tende a banir da vida psíquica do negro todo o prazer de pensar e todo o pensamento de prazer [...] A violência racista subtrai do sujeito a possibilidade de explorar e extrair do pensamento todo o infinito potencial de criatividade, beleza e prazer que ele é capaz de produzir (Souza, 2021, p. 35-36).

Conforme a autora, o impacto do racismo é devastador na dimensão psíquica e intelectual das pessoas negras, e, destaca como essa forma de opressão vai além da discriminação visível e se infiltra profundamente na subjetividade. Ao “banir o prazer de pensar e o pensamento de prazer”, o racismo limita a capacidade do indivíduo negro de viver plenamente sua criatividade e sua imaginação, reduzindo o acesso às possibilidades de autorrealização e expressão que os seres humanos têm direito de explorar.

Essa violência simbólica e estrutural não apenas oprime, mas também desumaniza, negando à pessoa negra a chance de encontrar alegria e sentido em sua própria produção intelectual e artística. Essa reflexão expõe a urgência de combate a essas formas de violência para permitir que a criatividade, a beleza e o potencial humano sejam vividos e celebrados em

sua totalidade por nós, pessoas negras, sem as amarras impostas pelo racismo.

No ano de 2020, ingressei no serviço público por meio de concurso. Fui nomeada no dia 18 de fevereiro e iniciei as atividades no dia 27 do mesmo mês e, em menos de um mês depois, o Brasil viveu o período de isolamento social em razão da pandemia mundial motivada pela Covid-19. No entanto, a Escola Municipal Professor Freire não parou totalmente as atividades, ficamos de forma híbrida, com dois dias de encontros presenciais com carga horária reduzida das 14 às 16 horas, enquanto nos outros três dias da semana as atividades eram remotas, todavia, professores(as) enviaram atividades para estudantes resolverem em casa. Esse esquema se prolongou durante o ano letivo de 2020 e se estendeu por todo o ano seguinte, em 2021.

Durante a pandemia, o mundo todo viu um homem negro ser morto, “George Floyd”. Ele foi sufocado e asfixiado porque o policial se ajoelhou sobre seu pescoço pressionando-o. A partir daquele episódio cruel e de outros episódios hediondos, passamos a ter um olhar mais atento para os episódios de racismo que acontecem diariamente nas ruas, escolas, lares e em todos os lugares. A venda que caiu de nossos olhos naquele momento pandêmico nos fez enxergar o racismo que estrutura a sociedade e perpassa os lugares disfarçado, muitas vezes, de recreação, caso que mais acontece dentro das escolas. Considerando os números e os relatos, passamos a enxergar o que as crianças viviam e vivem dentro das escolas. E, o que nos inquietou passou a ser combustível para agir e intervir nessas situações de racismo.

De acordo com a pesquisa do Instituto Paulista de Ensino e Pesquisa (IPEP) (Munanga, 2023), é no contexto escolar em que mais se sofre racismo no Brasil, e para a pergunta “Em quais desses espaços você sofre ou já sofreu racismo?”, o levantamento intitulado *Percepções sobre o Racismo no Brasil* obteve as seguintes respostas:

Para 38%, o racismo foi sofrido em escola/faculdade/universidade; Para 29%, o racismo foi sofrido no trabalho; Para 28%, o racismo foi sofrido em espaços públicos (ruas, parques, praças etc.); Para 18%, o racismo foi sofrido nos estabelecimentos comerciais (supermercados, shopping, lojas de rua, cinemas, restaurantes etc.); Para 11%, o racismo foi sofrido no ambiente familiar; Para 10%, o racismo foi sofrido no banco; Para 8%, o racismo foi sofrido na comunidade em que moram (Munanga, 2023, p. 18).

Os dados acima apresentados ilustram como o racismo é uma experiência disseminada em diversos âmbitos da sociedade, atingindo as pessoas negras em espaços que deveriam ser inclusivos, como escolas e universidades, até mesmo nos ambientes familiares e comunitários. Ela ressalta a dimensão estrutural do racismo, mostrando que não está limitado aos casos isolados, mas se manifesta em múltiplos contextos sociais. Esses dados mostram a urgência para discussões, ações educativas e políticas públicas de combate ao racismo de forma efetiva.

No ano de 2022, as aulas retornaram de forma presencial. E, agora, sem as vendas nos olhos, consegui enxergar as formas de racismo cometidas e naturalizadas dentro dos espaços escolares. Os livros didáticos com os quais trabalhei em 2020, 2021 e 2022 ainda traziam os conteúdos da História da África, dos africanos e as imagens da população negra de forma bastante estereotipada. As “brincadeiras” que ocorriam no chão da escola pelos funcionários (vigias), chamando as crianças de “cabelo duro”, fazendo comentários os quais diziam para que elas colocassem seus cabelos de molho e que tais crianças não tomavam banho. Outro fator que me intrigava era a falta de abordagem da temática na formação de professores(as) do Ciclo de Alfabetização do município.

No que diz respeito aos conteúdos e às imagens dos livros didáticos, buscamos analisá-los em uma pesquisa feita em 2022, intitulada, “Teores da História da África e da Cultura Afro-brasileira nos livros didáticos de História dos anos iniciais do Ensino Fundamental”, das autoras Leandro, Silva e Carvalho (2022), publicada na obra “Educação Intercultural e Práticas Decoloniais na Educação Básica”. Alguns dados dessa pesquisa encontram-se representados nas imagens e no quadro abaixo (Quadro 1).

Quadro 1 – Cultura Afro-Brasileira nos Livros de História dos Anos Iniciais do EF

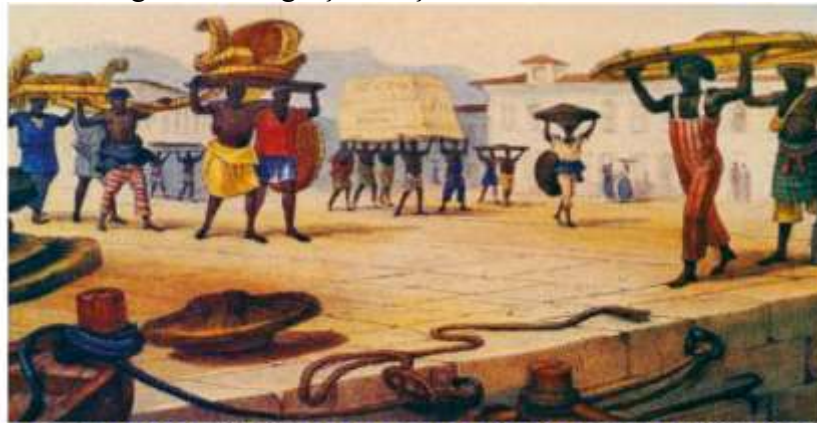
CONTEÚDOS	LD-1º ANO	LD-2º ANO	LD-3º ANO	LD-4º ANO	LD-5º ANO
História da África e dos africanos				X	
Migração forçada e resistência escrava		X		X	X
A cultura negra brasileira	X	X	X	X	X
O negro na formação da sociedade nacional nas áreas econômicas e políticas	X			X	X

Fonte: Autoria da Pesquisadora (2024).

No que tange à análise dos livros didáticos de História, evidenciamos a necessidade de problematizar como os conteúdos relacionados à cultura negra e às práticas antirracistas são apresentados e trabalhados no contexto escolar. Observamos que, frequentemente, as ilustrações utilizadas para retratar a população negra, como as destacadas no Quadro 1, perpetuam estereótipos e representações que desrespeitam a complexidade e a riqueza da ancestralidade africana como demonstrado nas figuras abaixo. As figuras 3, 4 e 5 simplificam a diversidade cultural e histórica dos povos africanos, e reforçam narrativas que desvalorizam a contribuição da população negra na formação social e cultural do Brasil. Essa prática contrasta

com os princípios que orientam as políticas públicas de reparação visando à promoção da equidade racial e ao reconhecimento da pluralidade étnico-cultural. É imprescindível que as representações nos materiais didáticos sejam alinhadas a uma perspectiva decolonial e comprometida com a construção de um imaginário coletivo que valorize a verdadeira história e identidade da população negra, fomentando uma educação efetivamente antirracista e transformadora.

Figura 3 – Migração forçada e resistência escrava



Fonte: Oliveira (2017a)⁶.

A imagem acima, datada de 1834 a 1839 e produzida por Jean-Baptiste Debret, retrata carruagens e móveis prontos para embarque. Nela, é possível observar africanos escravizados, que eram obrigados a desempenhar diversas funções exaustivas. Entre as atividades representadas estão os trabalhos em plantações de cana-de-açúcar e café, o transporte de pessoas e mercadorias, a extração de ouro nas minas, além de serviços domésticos. Esses indivíduos também se dedicavam aos ofícios especializados, como caldeireiros, barbeiros, sapateiros, açougueiros, marceneiros, pedreiros, dentre outros. A vida das pessoas escravizadas no Brasil era marcada por imensa dificuldade. Além de serem forçadas a viver longe de sua terra natal, eram submetidas aos trabalhos exaustivos, recebiam alimentação insuficiente e enfrentavam punições constantes.

No entanto, apesar de todo esse sofrimento, por mais de trezentos anos de escravidão no país, a resistência da população negra se manifestou em ações que valoriza e preserva culturas e identidades (figura 4). A manutenção de tradições africanas, como músicas, danças, línguas e religiões, desempenhou uma função primordial na afirmação de sua humanidade e na conexão

⁶ Carruagens e móveis prontos para embarque. Obra de Jean-Baptiste Debret, 1834. Disponível em Oliveira, 2017, p. 44).

com suas raízes. Além disso, a conquista de alforrias, muitas vezes por meio de economias próprias ou negociações, representou um passo significativo na busca por liberdade. Os quilombos, por sua vez, se destacaram como espaços de autonomia nos quais as comunidades negras construíram formas de vida baseadas em solidariedade e resistência pacífica. Essas expressões positivas de resistência demonstram a força e a resiliência de um povo que, mesmo diante da opressão, nunca deixou de lutar por sua dignidade e liberdade.

Figura 4 – A cultura afro-brasileira: jogos de capoeira



Fonte: Oliveira (2017b).

A ilustração retrata uma roda de capoeira ambientada no período colonial brasileiro, possivelmente durante a era escravocrata. No centro da cena, dois homens negros se enfrentam em uma partida de capoeira, exibindo movimentos precisos e cheios de expressão. Ao redor, outras pessoas negras formam a roda, acompanhando com palmas e música. Um pandeirista está sentado enquanto outra pessoa toca um instrumento de percussão. O cenário evoca um espaço de convivência de pessoas que foram escravizadas.

Essa imagem captura o cotidiano de escravizados e libertos no Brasil, evidenciando a força cultural e a perseverança na preservação das tradições africanas, mesmo em um contexto de opressão, conhecendo os espaços de tradição e de cultura afro-brasileira em suas diversas formas de preservação e manifestação. A prática da capoeira, simboliza resistência cultural e espiritual, ressalta a trajetória histórica afro-brasileira e os tradicionais espaços religiosos como os terreiros, as congadas, os batuques, folias de reis, maracatus, tambor de crioula, entre outros, que devem ser tomados como aspectos fundamentais para estabelecer vínculos com a ancestralidade, no que se refere aos lugares de constituição de identidades da população negra.

Figura 5 – O negro na formação da sociedade nacional e nas áreas econômicas e políticas



Fonte: Oliveira (2017a)⁷.

Na figura 5, é retratada uma paisagem do período colonial brasileiro. É possível observar a estrutura de um engenho, com um grande casarão principal no estilo colonial, provavelmente a casa-grande onde viviam os senhores de engenho. Ao lado, há uma construção de telhado extenso, que parece ser a área de produção de açúcar, em que as pessoas que eram escravizadas, realizavam as atividades. Da mesma forma ver pessoas e carroças, além de uma plantação de cana-de-açúcar, reforçando o contexto agroexportador do Brasil colonial. A cena ilustra a dinâmica social e econômica da época, evidenciando o trabalho de pessoas escravizadas na produção açucareira que foi um dos pilares da economia colonial.

Dessa configuração, compreendo que os conteúdos, que representam a História da África e Cultura Afro-brasileira nos livros didáticos de História dos anos iniciais do Ensino Fundamental que fazem parte dessa coleção, são conteúdos que abordam a população negra de forma estereotipada, o que não condiz com a realidade da nossa ancestralidade e determina as políticas públicas de reparação, pois os documentos oficiais e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana recomendam enfatizar suas contribuições sociais, econômicas, culturais, políticas, intelectuais, experiências, estratégias e valores, tendo em vista que banalizar a cultura negra, estudando tão somente aspectos relativos a seus costumes, alimentação, vestimenta ou rituais festivos sem contextualizá-la é um procedimento a ser evitado.

A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história [...] A consequência da história única é esta: ela rouba a dignidade das pessoas. Torna difícil o reconhecimento da nossa humanidade em comum. Enfatiza como

⁷ Gravura em cobre de Frans Post, 1674 - os portugueses eram os proprietários dos engenhos nas colônias. Disponível em Oliveira, 2017, p. 44).

somos diferentes, e não como somos parecidos (Adichie, 2019, p. 26-27).

Assim como Chimamanda Ngozi Adichie (2019) entendo que a história apresentada nesses livros didáticos não retrata de maneira fiel o povo negro nem a riqueza da cultura afro-brasileira, sendo, muitas vezes, limitada e injusta em sua abordagem. É preciso reconhecer que as histórias são diversas e multifacetadas, e que cada indivíduo traz consigo sua própria bagagem de vivências. A forma que a herança africana é abordada nessas figuras dos livros didáticos contribui para a formação de estereótipos e na percepção das crianças sobre a história de nossa ancestralidade.

Compreendo que o livro didático de História é um instrumento pedagógico para a promoção da aprendizagem dos conteúdos da História da África e Cultura Afro-Brasileira em sala de aula. Portanto, escolhi os livros de História do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, da coletânea Ligamundo: história, ensino fundamental, anos iniciais, de Alves e Oliveira (2017), como objeto de pesquisa, tendo os conteúdos programáticos dos cinco volumes local de imersão e observação direta, sendo possível estudar, investigar e analisar os conteúdos inclusos em tais livros didáticos. O estudo da História da África e Cultura Afro-Brasileira é garantido por lei, sendo assim, o livro didático que reverbera esses teores, de fato, representa comprometimento organizacional e humano com a educação, a inclusão social, a reparação e a representatividade positiva do povo negro.

Por conseguinte, sendo as pesquisadoras, uma com formação em História e a outra Pedagoga, professoras dos anos iniciais da rede pública despertou-me a necessidade de investigar como os teores da História da África e Cultura Afro-Brasileira estão sendo abordados nos livros de História dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Assim, ao concluir este estudo, com base nos dados, reforçamos a preocupação e a necessidade de reelaboração dos livros didáticos de História de forma que abordem positivamente, e valorizem a história e a cultura do povo negro para que estudantes negros e negras se sintam de fato representados(as), pois, o livro didático é o mais presente, e por muitas vezes, o único material utilizado em sala de aula para aprender História da África e Cultura Afro-Brasileira.

2.2 A travessia para a autoafirmação de minha Identidade Racial

Como docente comprometida com a Educação Antirracista, ao saber da aprovação da

Lei 10.639 (Brasil, 2003)⁸ e da obrigatoriedade dos conteúdos da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, e, após a participação em uma Formação de Professores(as) do Ciclo de Alfabetização no Programa Piauiense de Alfabetização na Idade Certa (PPAIC), ou seja, crianças de 6 a 8 anos de idade, senti inquietações e insatisfações em relação à abordagem (ou ausência) de tais temáticas na formação desses(as) professores(as) do grupo que faço parte.

Durante muito tempo permaneci apenas graduada, pois o trabalho como professora, os afazeres domésticos, os cuidados com os filhos e o casamento não me permitiam encontrar tempo para continuar estudando. Só em 2020, após passar no concurso público e com o surgimento da pandemia e questões que se manifestaram no chão da escola, senti a necessidade de continuar estudando e nutri o sonho de cursar uma Especialização ou Mestrado.

Com esses sonhos ressurgindo em mim, iniciei a busca por conhecimentos para aprimorar minha prática educativa em sala de aula. Foi quando iniciei remar pela primeira Especialização em Docência com ênfase em Educação Especial e Inclusiva, no ano de 2021, pelo Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), Campus Arcos, foi o momento em que se iniciou o meu despertar para me aperfeiçoar e adquirir saberes pedagógicos necessários à atuação docente na prática em sala de aula. Foi um momento de aquisição de grandes aprendizagens, quanto à realidade e à percepção das identidades de alunos(as) que compunham a sala de aula.

Em 2022, concluí uma segunda Especialização em Ensino de Educação para as Relações Étnico-Raciais no Instituto Federal do Maranhão (IFMA), Campus de São João dos Patos. Durante esse período, aprofundei os conhecimentos sobre questões relacionadas à diversidade étnico-racial, políticas públicas, e estratégias pedagógicas voltadas para a promoção de uma educação inclusiva e equitativa. Essa experiência foi fundamental para fortalecer minha compreensão sobre os desafios e potencialidades da implementação de práticas educativas que valorizam e respeitam as identidades culturais e étnicas, contribuindo para a construção de um ambiente escolar mais democrático e consciente.

Em 2023, fui aprovada para cursar o Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE). Esta dissertação é fruto das reflexões e aprendizados adquiridos ao longo do curso, que tem como objetivo aprofundar os estudos sobre as práticas educativas e ampliar a formação de docentes para promover uma Educação Antirracista cada vez mais transformadora e alinhada às demandas contemporâneas. Essa etapa representa um marco fundamental em minha trajetória acadêmica e profissional, consolidando

⁸ Em 2008, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi alterada novamente, com a Lei 11.645 instituindo a obrigatoriedade da História e Cultura Indígena está presente no currículo brasileiro.

o compromisso com a pesquisa e a qualificação na área educacional.

Outro momento desse percurso que considero um grande momento de “travessia”, foi cursar a disciplina “Educação Intercultural e Práticas Educativas Interdisciplinares” a nível de Mestrado, em regime de aluna especial no ano de 2021, pelo Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED), na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Campus de Imperatriz. Desse processo trago toda experiência e aprendizado para a prática em sala de aula fazendo e perfazendo dessa prática um crescimento pessoal e coletivo.

A referida disciplina, teve durabilidade de quatro meses, de junho a setembro do ano de 2021 e foi ministrada de forma remota, pois estávamos no período pandêmico. A disciplina foi ministrada por três docentes: Prof. Dr. Witembergue Gomes Zaparoli; Profa. Dra. Herli de Sousa Carvalho; e Prof. Dr. Raimundo Nonato de Pádua Cândia. As aulas aconteciam às quintas-feiras, no período vespertino, das 14:00h às 18:00h. A disciplina era operacionalizada por meio de aulas síncronas via *Google Meet*, expositivas dialogadas, e atividades assíncronas orientadas pelo mesmo mecanismo de comunicação. Embora houvesse outros meios de comunicação e interações, como via grupos de *WhatsApp*, e via *e-mail* para demais mecanismos de aprendizagem.

As atividades avaliativas compreendiam leituras e produção de textos, debates, rodas de conversa e demais atividades necessárias ao aprofundamento das temáticas abordadas. Além disso, eram realizadas atividades em duplas e individuais que contribuía para a organização e sistematização dos conhecimentos que favorecia o posicionamento criativo e reflexivo durante a disciplina. Dentre os dispositivos avaliativos estavam: frequência, participação nas aulas expositivas, leitura e discussão dos textos; entrega dos fichamentos das obras utilizadas; produção de um artigo em dupla; e autoavaliação escrita.

Essa última prática, Autoavaliação, teve um potencial transformador em minha formação porque durante a disciplina, a Profa. Dra. Herli de Sousa Carvalho, convidou a turma a utilizar-se da escrita de um parágrafo científico ao final da exposição de cada aula, o que fez toda a diferença nesse processo por ser realizada à mão, ou seja, a lápis e/ou à caneta e caderno. A proposta era que, escrever um parágrafo ao final de cada aula como um dispositivo auto avaliativo. Ela nos direcionou com o seguinte questionamento: O que aprendi e/ou como me senti. No decorrer das aulas mudavam os questionamentos. No entanto, a proposta parecia desaguar no mesmo rio: escrita narrativa de si, de mim, (auto)avaliação, (auto)reflexão, pois a proposta me convidava a refletir sobre meu processo formativo, como me sentia, o que e como aprendia a cada encontro.

Durante o processo que perdurou por toda a disciplina, produzi um total de doze narrativas autoavaliativas. No início, pareceu-me difícil, pois nunca tinha realizado tamanha tarefa, não por ser grande e trabalhoso, escrever um parágrafo, mas por ser um ato reflexivo, transformador e (auto)formador. As narrativas produzidas enviei à professora. Ah! Ela sugeriu, também, escrever um último parágrafo narrando como cada pessoa tinha se sentido durante o processo. Esse parágrafo foi lido por todos para a turma, de modo que até o momento da leitura de meu parágrafo (auto)avaliativo não tinha me dado conta e dimensionado o quanto aquelas narrativas tinham sido transformadoras e (auto)formadoras. Eu era alguém que convivia com uma história única, História essa a qual as pessoas diferentes como negros(as), indígenas, mulheres, viúvas, homossexuais, deficientes, crianças, adolescentes e velhos(as) não podiam falar. As pessoas negras, por exemplo, para serem aceitas tinham que se negar, eram pessoas perigosas e só serviam enquanto trabalhadores(as) braçais, domésticas e donas do lar.

Me recordo de iniciar o parágrafo da autoavaliação (Leandro, 2021) assim:

Chegamos onde não gostaríamos de chegar, ao fim. Ouvi, no primeiro dia de aula, que a Pandemia nos colocou em um “exílio”. Exílio pandêmico que nos abriu portas ao mundo. Enfim...Gostaria de agradecer à Professora Herli Carvalho, por sua serenidade e sabedoria; ao Professor Witembergue Zaparoli pela leveza e acolhida; ao Professor Raimundo Nonato Câncio, pela seriedade, os quais nos conduziram durante a disciplina. Agradecer pelos conhecimentos compartilhados e orientações. Agradecer aos colegas, Maria Zilma pelo acolhimento, positividade e parceria, a Leia pela amorosidade, a Taty, Suzane, Fausto, John, Lucas, Geyse, Ennio, Andrea, Cíntia, Edilene, Eliane, Elizângela, Eugenir, Jaira, Fernando, Laynna, Mariana, Rafael, Rômulo, Gabriela, Lizandra e Jéssica Ruanne. Todos os colegas, saibam que são representatividade para mim em muitos aspectos. Quanto à disciplina e todo o processo? Quem era, quem é, e quem está se tornando Leiane Leandro? O processo, foi momento de me *afrobetizar*, aprendi as vogais, o alfabeto, se não, algumas letras e assim, formarei palavras e contarei minha história. Levarei todo o aprendizado para minha prática em sala de aula e para minha vida, fazendo dessa prática um crescimento coletivo. Quem sou hoje? Uma Mulher Negra que aprendeu a história de verdade, que tem práticas diferentes, que aprendeu a se afirmar e reafirmar. Que tem orgulho de seu pertencimento, e aprendeu que é preciso romper com as práticas de reprodução do racismo, discriminação e privilégios dos brancos. Aprendi a lutar por uma educação justa e humana que respeite as diferenças sendo representatividade para alunos(as) negros e negras (Texto apresentado oralmente à disciplina, 2021).

Minha narrativa naquele momento teve efeito emotivo, reflexivo e (auto)reflexivo para mim, colegas e os(as) professores(as). Foi possível perceber pelas reações das pessoas participantes da aula em forma da roda de conversa que no momento se emocionaram, alguns foram às lágrimas, outros me enviaram mensagens. Eu, tive dificuldades de finalizar a leitura da escrita, pois me emocionei.

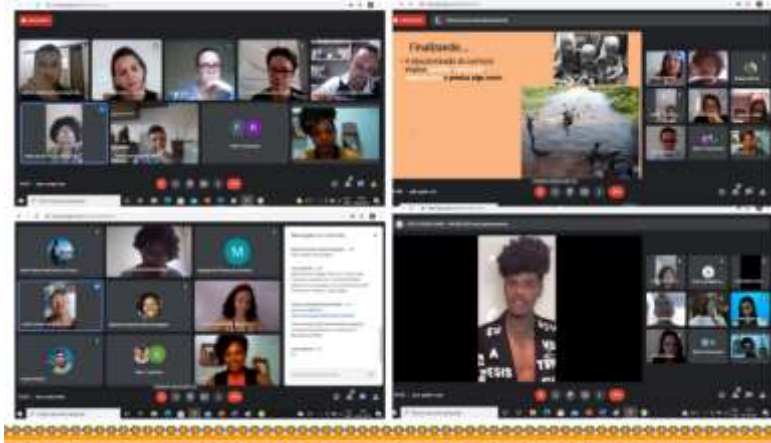
Então, naquele momento, percebi o quanto o dispositivo de (auto)avaliação através das narrativas (auto)biográficas foi (auto)formador. Maria da Conceição Passeggi (2011) ao

discorrer *Entre a Vida e Formação: Pesquisa (Auto)biográfica, Docência e Profissionalização* afirma que, “o objetivo da escrita autobiográfica é que a pessoa em formação efetue um retorno reflexivo sobre seu trajeto para construir a partir dele um projeto de pesquisa-ação-formação”. (Passeggi, 2011, p. 372). Nesse momento, foi possível perceber essa triangulação. Ademais, Passeggi, Souza e Vicentini (2011, p. 373) afirmam que, “a escrita de si é considerada como dispositivo mediante o qual, a pessoa que escreve é levada a refletir sobre seu percurso de formação, não formal e informal”. Nesse viés, durante o percurso da disciplina, no ato de narrar, fui me descobrindo professora, mãe, mulher negra, escritora e poetisa.

As autoras ainda firmam ainda que “na narrativa de si, como ato autopoiético, o autor vai construindo uma figura de si, no exato momento em que se anuncia como sujeito e se enuncia como autor de sua história de vida” (Passeggi, Souza e Vicentini, 2011, p. 381). Nesse sentido, ao longo das escritas narrativas, eu me via constantemente atravessada por reflexões sobre quem eu era, de onde vinha e quem estava me tornando no percurso de minha trajetória pessoal e profissional, em um exercício contínuo de autoconhecimento.

Quando narrei oralmente minhas experiências, esse movimento tornou-se ainda mais intenso e sensível, pois a palavra dita carregava emoções, memórias e significados que, por vezes, a escrita não alcançava plenamente. Assim, pude perceber com mais clareza as potencialidades das narrativas autobiográficas como um potente mecanismo de (auto)formação, capaz de promover consciência crítica, ressignificação de experiências e fortalecimento identitário, mesmo de pertencimento a grupo que via à margem, a serviço do outro, excluído.

Figura 6 – Registro das aulas *on-line* do PPGFOPRED como aluna especial



Fonte: Acervo da Pesquisadora (2021).

Nesse processo me descubro e me autoafirmo por meio das narrativas autobiográficas, pois pude expressar minhas experiências, pensamentos e emoções. Fortaleci minha autoimagem

e autoestima. Durante o percurso da disciplina, no ato de narrar ou de escrever as (auto)avaliações, fui me descobrindo professora, mãe, mulher negra, escritora e poetisa. O processo de narrar a história de vida e experiências de formação revelou-se transformador, terapêutico e (auto)formador. Encontrei nas narrativas autobiográficas meios de praticar a reflexividade no tocante às experiências de vida e formação, processo que foi capaz de emergir em mim descobertas outras, dando sentido aos percursos trilhados e me fazendo construir um sentido e a razão de quem sou, bem como, também reafirmar a pessoa que estou me tornando.

Ao cursar a disciplina Educação Intercultural e Práticas Educativas Interdisciplinares, senti a necessidade de procurar um coletivo negro para conviver e reafirmar e autoafirmar minha identidade negra. Segundo Souza (2021, p. 30), “a identidade do sujeito depende, em grande medida, da relação que ele cria com o corpo”. Desse modo, passei a fazer parte do Movimento Negro ‘Casa de Dandhara’ e, como membra desse movimento, dessa casa, desse quilombo, a partir dessa inserção, participei do concurso, “Rainha e Rei Beleza Negra” de Floriano, 2022 (Figura 7). Nessa casa, (re)descobri minha beleza e a beleza de outras belezas negras da cidade. Nessa perspectiva, Souza (2021, p. 35) afirma ainda que “o sujeito negro, diante da ferida que é a representação de imagem corporal, tenta, sobretudo, cicatrizar o que sangra”. Esses momentos de vivências foram cruciais para a cicatrização, a cura e a autoafirmação de minha identidade racial, além de representarem uma oportunidade para aquisição de saberes sobre o povo negro e suas lutas por emancipação corpórea.

Figura 7 – Desfile Rei e Rainha Beleza Negra de Floriano 2022



Fonte: Acervo da Pesquisadora (2022).

Após essas primeiras vivências no Movimento Negro “Casa de Dandhara”, consolidou-se em mim a decisão de continuar remando, mesmo diante das correntezas contrárias, buscando aprofundar meus estudos e ampliar minha compreensão acerca da história da população negra

que foi escravizada, bem como dos saberes, lutas e conquistas construídos historicamente pelo Movimento Negro. Esse movimento não se deu apenas no campo intelectual, mas também no campo afetivo e identitário, pois, a cada novo conhecimento acessado, eu me reconhecia mais nas narrativas silenciadas pela história oficial. Foi nesse processo que passei a compreender a importância de resgatar memórias, valorizar trajetórias e fortalecer vozes que, por muito tempo, foram marginalizadas. Assim, esse percurso tem contribuído significativamente para o meu fortalecimento pessoal e político, permitindo-me afirmar, com mais consciência e orgulho, minha identidade como mulher negra.

Nesse constante navegar, marcado por descobertas, inquietações e reafirmações, ingressei na Pós-Graduação em “Educação para as Relações Étnico-Raciais”, no Instituto Federal do Maranhão (IFMA), Campus de São João dos Patos. Essa escolha não foi aleatória, mas fruto de um compromisso ético e político com uma educação mais justa, que reconheça e valorize a diversidade étnico-racial. Para mim, continuar pesquisando e me apropriando dos saberes construídos por nossos antepassados é mais do que um percurso acadêmico: é um ato de resistência frente às estruturas que historicamente tentaram apagar nossas histórias, e, ao mesmo tempo, um ato de reexistência, no sentido de recriar, ressignificar e afirmar modos de ser e estar no mundo (Figura 8). Dessa forma, cada etapa dessa formação tem se constituído como um espaço de fortalecimento, reflexão crítica e compromisso com práticas educativas antirracistas.

Figura 8 – Seminário de Pesquisa em Educação para as Relações Étnico-Raciais (IFMA)



Fonte: Acervo da Pesquisadora (2022).

Passei o ano de 2022 atravessando distâncias e limites, viajando nos finais de semana até o IFMA, Campus de São João dos Patos, para cumprir os créditos da especialização em Educação para as Relações Étnico-Raciais. Cada deslocamento carregava cansaço, mas também propósito, pois sabia que ali estava construindo caminhos que antes me foram negados. No ano

seguinte, dediquei-me intensamente à escrita do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado “Narrativas de Docentes sobre Educação Antirracista no Ciclo de Alfabetização na Escola Municipal Professor Freire em Floriano – Piauí”. Todo esse percurso, marcado pela busca de saberes e pelo enfrentamento de desafios, fortaleceu-me profundamente no processo de tornar-me negra, fazendo com que, a cada dia, eu reconheça, valorize e me orgulhe mais de minhas origens, reafirmando-me como mulher afro-brasileira.

Ao aprender a verdadeira História da África e de nossa ancestralidade, e ao compreender a relevância da autoafirmação, passei a reconhecer com mais consciência minha identidade e meu pertencimento. Esse processo formativo me ensinou que é necessário romper com práticas que reproduzem o racismo, a discriminação e os privilégios da branquitude, assumindo uma postura crítica e comprometida com a transformação social. Aprendi, também, a lutar por uma educação justa, equitativa e humana que respeite as diferenças e valorize as identidades presentes no espaço escolar. Assim, nessa travessia construída por meio da aquisição de saberes, das vivências e da reflexividade proporcionada pelas escritas autobiográficas, reafirmo que me descobri mulher negra, professora alfabetizadora, mãe, escritora e poetisa. Foi nesse movimento que aprendi a transformar experiências em palavras, sintetizando sentimentos e vivências por meio de rimas. E, em um desses momentos, escrevi assim:

Esperança

Esperança por uma sociedade onde não haja racismo,
 Dentre eles: o recreativo! Onde não basta, todo o privilégio da branquitude
 vem um cara debochado (Léo Lins) chamar de emprego, trabalho escravo!
 Esperança por uma sociedade sem racismo estrutural,
 sem racismo institucional. Mas que nossa sociedade,
 seja estruturada na igualdade de direito e pelas diferenças, tenhamos respeito!
 Esperança por uma sociedade, onde ninguém precise mendigar por um pedaço de pão
 que ninguém, viva em situação análoga à escravidão!
 E que todos tenham direitos iguais, à Educação!
 Esperança por uma sociedade sem racismo religioso,
 que todos possam cultuar seus deuses e professar sua fé,
 sendo ela: umbanda, católica, evangélica e/ou candomblé!
 Esperança por uma sociedade,
 onde nossos ancestrais sejam respeitados, estudados, invocados, referenciados
 e assim fortalecidas nossas identidades!
 Esperança por uma sociedade, sem o mito da democracia racial!
 Que diz: aqui no Brasil não existe racismo,
 “aqui todo mundo é tratado de igual para igual”
 Esperança por uma sociedade sem meritocracia que propaga: “todo sucesso é fruto de esforço”. Será? Será que
 todos têm que trabalhar, cuidar dos filhos e estudar?
 ou será que alguns não trabalham, vivem no bem bom, e são estes que estão sempre em primeiro lugar?
 Esperança por uma sociedade sem racismo!
 Que ninguém precise tirar a roupa dentro do supermercado por estar sendo seguido!
 Que nenhum negro, seja abordado por um policial e confundido com bandido!
 Esperança que nenhum jogador negro,
 entregador negro e outras pessoas por serem negras, sejam humilhadas e mortas pelo grito do racismo!

Esperança por uma sociedade
 onde nenhuma criança passe no chão da escola pelo que passei,
 inferiorizada, discriminada, estereotipada, humilhada, ouvindo: seu corpo e seu cabelo são feios
 Esperança por uma sociedade onde o futuro seja livre da dor do passado,
 o antirracismo seja a base de novas gerações e toda comunidade negra alcance sua emancipação
 E, por acreditar que isto é possível através da Educação
 Meu papel como mulher negra, mãe, professora é dar minha contribuição: esperar para efetivar e consolidar a
 educação antirracista em todas as etapas da Educação!

Leiane Leandro (2023)

Escrevi essas rimas no início de 2023, em um período atravessado por dor e inquietação, marcado pela ampla divulgação, na mídia, de episódios de racismo sofridos por pessoas negras, manifestados das mais diversas e cruéis formas. A cada notícia, a cada imagem, não se tratava apenas de acompanhar fatos distantes, mas de reviver experiências que, em maior ou menor medida, também fizeram parte da minha própria trajetória. Rememorar esses episódios me causa sofrimento, pois reconheço neles marcas que carrego, algumas explícitas, outras silenciosas; e que revelam a persistência de uma estrutura que desumaniza os corpos negros.

Foi também nesse contexto emocionalmente intenso que eu me preparava para a seleção do Mestrado, conciliando estudo, memória e resistência. Levei esse mesmo poema comigo para o dia da apresentação do pré-projeto, com o desejo de que minha voz ecoasse não apenas como candidata, mas como sujeito de uma história que precisa ser ouvida. No entanto, no momento da defesa, tomada pela emoção e pela densidade do que aquelas palavras representavam, não consegui declamá-lo. O tempo se esgotou, mas o silêncio que ficou também disse muito: sobre dor, sobre luta e sobre a força que ainda estava sendo construída dentro de mim.

Ah, o Mestrado! Após cursar uma disciplina nesse programa em 2021, como já mencionei, permaneci determinada a ingressar, participando das seleções nos anos seguintes com o firme propósito de alcançar a aprovação. Nos processos seletivos de 2021 e 2022, realizados de forma remota, as etapas ocorreram em quatro momentos de caráter eliminatório e classificatório: o deferimento das inscrições, a análise do pré-projeto de pesquisa, a exposição e arguição do pré-projeto — incluindo questões sobre a bibliografia indicada — e, por fim, a análise do Currículo Lattes.

Já no ano de 2023, embora a seleção também tenha sido composta por quatro etapas, houve mudanças significativas em sua condução, com três delas realizadas presencialmente: a prova escrita baseada na bibliografia indicada, a arguição/defesa do pré-projeto e o procedimento de heteroidentificação para candidatos(as) negros(as). Foi, portanto, um percurso marcado por persistência e aprendizado, no qual participei de três processos seletivos até, finalmente, conquistar a tão almejada aprovação.

Após a aprovação e a efetivação da matrícula, no dia 31 de agosto de 2023, vivi um dos

momentos mais marcantes da minha trajetória acadêmica: a participação na Aula Inaugural do curso. Naquela ocasião, tive a oportunidade de conhecer pessoalmente colegas de turmas anteriores, professores(as) do Programa e os(as) discentes da Turma V do PPGPEPE, em um encontro permeado por acolhimento e expectativas. Fomos recepcionados com flores e palavras de incentivo, gestos que simbolizavam não apenas o início de uma nova etapa, mas também o reconhecimento de nossas trajetórias até ali.

Guardo, de forma muito viva na memória, as palavras do professor Witembergue Gomes Zapparoli que, ao me abraçar, disse: “Esse lugar é seu. Arrase!”. Toda vez que recordo esse momento, sou tomada por emoção, pois suas palavras ecoaram profundamente em mim, despertando um sentimento genuíno de pertencimento àquele espaço universitário, historicamente tão distante de muitas de nossas realidades. Foi como se, naquele instante, me autorizasse a ocupar, com dignidade e confiança, um lugar que também me pertence (Figura 9).

Figura 9 – Aula Inaugural e outras vivências no Mestrado



Fonte: Acervo da Pesquisadora 2024.

Os dias seguiram, e com eles vieram também os desafios de manter uma rotina intensa de deslocamentos semanais para participar das aulas presenciais e arcar com os créditos exigidos pelo PPGPEPE. As aulas aconteciam às terças, quartas e quintas-feiras, o que demandava organização, resistência física e, sobretudo, determinação para não desistir diante do cansaço acumulado. Ao longo do último semestre de 2023 e do primeiro semestre de 2024, percorri semanalmente cerca de 700 quilômetros entre as cidades de Barão de Grajaú – Maranhão, onde resido, e Imperatriz - MA, em que está localizado o Campus do Programa. Cada viagem representava um trajeto geográfico, um movimento simbólico de persistência, investimento em minha formação e reafirmação do compromisso m a educação.

No primeiro semestre, cursei as disciplinas Saberes Docentes e Práticas Pedagógicas,

Fundamentos Metodológicos da Pesquisa e Seminário da Pesquisa I, experiências que contribuíram significativamente para o meu amadurecimento acadêmico e reflexivo. Em especial, a disciplina ministrada pelo Prof. Dr. Francisco de Assis Carvalho Almada e pela Prof. Dra. Ilma Maria de Oliveira Silva que chamou minha atenção não apenas pelos conteúdos abordados, mas pela forma como foi conduzida ao longo do semestre. Destaco a parceria entre os(as) docentes, evidenciada no trabalho colaborativo, na organização das aulas e na construção coletiva do conhecimento, o que tornava cada encontro dinâmico, instigante e profundamente formativo.

O primeiro texto estudado foi “Educação e trabalho no limiar do século XXI: Projeto Neoliberal ou Adeus à Escola Pública?” (Almada, 2019), seguido de outras leituras que dialogavam com a temática da disciplina e provocavam reflexões críticas sobre educação, sociedade e prática docente. As discussões suscitadas em sala ampliaram meu olhar e fortaleceram minha capacidade de problematização. Além disso, a proposta avaliativa adotada pelos(as) professores(as) se deu de forma processual, valorizando a participação ativa dos(as) discentes nas atividades desenvolvidas ao longo do semestre. Entre essas atividades, destacaram-se a elaboração de resenhas dos textos propostos, avaliações orais entre grupos, construção de mapas conceituais, produção de artigo científico e a realização de seminários temáticos, o que favoreceu uma aprendizagem mais significativa, colaborativa e reflexiva.

Durante as leituras e discussões das temáticas em sala de aula com os(as) docentes e os(as) colegas, vários questionamentos me chamaram a atenção. Tais como: A quem interessa manter as minorias étnicas e a desigualdade social? A quem interessa que a representação da identidade étnico-racial não seja alterada nos materiais didáticos? A quem interessa que não haja formação de professores(as) para a Educação das Relações Étnico-Raciais? Foram questionamentos que reforçaram meu desejo por continuar com o objeto de pesquisa que se materializou em artigo científico apresentado ao “III Colóquio sobre Políticas Públicas para Educação Superior”, uma iniciativa do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED) do Centro de Ciências de Imperatriz (CCIM), da Universidade Federal do Maranhão (CCIM/UFMA). A experiência em participar desse evento residiu nas discussões coletivas que debateram sobre as políticas públicas voltadas para a Educação Superior, considerado um dos meios mais efetivos para explorar esse tema.

Nesse evento, tive o privilégio de participar como monitora e a oportunidade de adquirir habilidades práticas como organização, comunicação e resolução de problemas; conheci professores(as), pesquisadores(as) e outros(as) estudantes; estive diretamente envolvida com temas discutidos no evento, o que pode enriquecer meu conhecimento sobre políticas públicas

e práticas educativas (Figura 10).

Ademais, para além de apoiar a organização de um evento que discute políticas públicas para a Educação Superior, me senti contribuindo para um debate essencial ao desenvolvimento educacional e social no qual essa experiência foi um diferencial significativo na trajetória acadêmica e como pesquisadora, pois pude conhecer pesquisas novas, de grande significância para o universo científico, que colaboraram com a minha pesquisa direta e indiretamente, enriquecendo-me de conhecimento.

Figura 10 – Participação como Monitora no 3º Colóquio do PPGFOPRED



Fonte: Acervo da Pesquisadora (2023).

Na disciplina de Fundamentos Metodológicos da Pesquisa, tive a oportunidade de reafirmar e consolidar as bases metodológicas desta investigação. A disciplina foi ministrada pelo Prof. Dr. Antônio Alves Ferreira e Prof. Dr. Dimas dos Reis Ribeiro, contando ainda com a valiosa contribuição de professores(as) convidados(as), como o Prof. Dr. Denisson Chaves, Prof. Me. Clóvis Marques Dias Júnior, Prof. Dr. Witembergue Gomes Zaparoli e o Prof. Dr. Francisco de Assis Carvalho Almada. A diversidade de experiências e abordagens desses docentes chamou bastante atenção pela riqueza metodológica com que conduziram o componente curricular.

Embora, em um primeiro momento, eu tenha me sentido apreensiva diante da quantidade de conteúdos teórico-metodológicos que deveriam ser estudados com profundidade, a forma como a disciplina foi organizada e conduzida tornou o processo mais acessível e envolvente. A dinâmica adotada favoreceu aulas leves, dialógicas e produtivas, possibilitando um aprendizado significativo e articulado com a minha pesquisa. Nesse contexto, destaco especialmente as contribuições de Zaparoli (2016), que, ao conduzir algumas aulas, evidenciou como as metodologias narrativas, no campo da educação étnico-racial e indígena, constituem

estratégias potentes para a implementação de uma Educação Antirracista.

À medida que avançava nos estudos e me aprofundava nos conceitos e fundamentos metodológicos da pesquisa, começaram a surgir inúmeros questionamentos que orientavam minhas reflexões: quais caminhos devo trilhar? Qual abordagem, método e instrumentos são mais adequados para alcançar o objeto de pesquisa a que me proponho? Essas inquietações fizeram parte de um processo formativo importante, pois revelavam não apenas dúvidas, mas também o amadurecimento do olhar investigativo.

Foi nesse percurso que tive contato com os aportes da pesquisa qualitativa em educação, especialmente a partir das contribuições de Augusto Nivaldo Silva Triviños (2009), na obra *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa social em educação*, que discute correntes como o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. Além disso, aproximei-me da obra *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*, de Robert Bogdan e Sari Biklen (1994), que foi tema de um seminário desenvolvido por mim, por Leiane da Costa Leandro e pela colega Walbicleia Furtado. Durante a preparação e apresentação do seminário, dedicamo-nos a uma leitura atenta e aprofundada, buscando compreender a complexidade e a abrangência da pesquisa qualitativa, reconhecendo, como os próprios autores destacam, que se trata de um campo desafiador, mas essencial para a compreensão dos fenômenos educacionais em sua totalidade.

Ao término da disciplina de Fundamentos Metodológicos da Pesquisa, tinha certo quais caminhos metodológicos seguir. Nesse ínterim, compreendi as narrativas (auto)biográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em educação e como dispositivo potencializador no processo (auto)avaliativo e (auto)formativo, pois, ao narrar as próprias experiências através do processo (auto)avaliativo se é capaz de refletir num processo (auto)formativo, e, assim, contribuir para os avanços teóricos e metodológicos da pesquisa qualitativa em Educação.

Com os conhecimentos adquiridos nessa disciplina, foi possível avançar significativamente na sistematização de minhas ideias e na produção acadêmica, resultando na escrita do resumo expandido intitulado “Narrativas (auto)biográficas como dispositivo de (auto)formação e (auto)afirmação de identidade”. Esse trabalho foi construído em parceria com a colega da turma IV, Maria dos Reis Dias Rodrigues, e contou com a orientação atenta e sensível da professora Herli de Sousa Carvalho, cuja condução foi fundamental para o amadurecimento teórico e metodológico da proposta. A experiência de elaboração do resumo não apenas fortaleceu minha compreensão sobre o potencial das narrativas autobiográficas, como também ampliou minha inserção no campo acadêmico, possibilitando minha participação no Congresso Internacional de Pesquisa Autobiográfica (CIPA), realizado em Salvador, Bahia,

momento marcante de troca de saberes, escuta e reconhecimento (Figura 12).

Figura 11 – Congresso Internacional de Pesquisa Autobiográfica (CIPA), Salvador - BA



Fonte: Acervo da Pesquisadora (2023).

A experiência de participar do Congresso foi enriquecedora. Viajei com uma equipe composta por oito colegas e os professores doutores Jonata Ferreira de Moura (2019) e Joelson de Sousa Morais (2022) do Programa PPGEPE/UFMA/CCIM que levaram, na bagagem, seus respectivos estudos: Pesquisa-formação: marcas, resistências e apropriações reveladas pela escrita de si no processo de formação acadêmica do estudante de Pedagogia que ensina(rá) Matemática e Formação docente e práticas pedagógica: desafios e possibilidades em múltiplos contextos. A viagem foi uma combinação de aprendizado acadêmico e convivência social, a qual criou em mim memórias valiosas. Além da felicidade de participar de um evento significativo como o CIPA, a viagem com o grupo me proporcionou momentos de interação, socialização de ideias e de saberes com participantes desse grupo.

Durante o Congresso Internacional de Pesquisa Autobiográfica, tive a oportunidade de interagir pessoalmente com pesquisadores(as) doutores(as) renomados(as): Elizeu Clementino de Souza (2008), (2017), Christine Delory-Momberger (2006), (2011) e Gaston Pineau (1989), (2006). Essas conversas não apenas enriqueceram minha perspectiva acadêmica, mas trouxeram um senso de conexão profundo com o campo da pesquisa autobiográfica. Com o pesquisador Elizeu Clementino de Sousa (2008), (2017), a conversa foi marcada por sua humildade e paixão pelo tema, de modo que compartilhei como seus trabalhos influenciaram diretamente minha abordagem, e, generosamente, ele trouxe reflexões de suas pesquisas: Histórias de vida e formação de professores e O movimento (auto)biográfico no Brasil, que ampliaram meu entendimento sobre a relação entre memória e identidade. Ao interagir com Christine Delory-Momberger (2006), (2011), senti-me imersa em uma profunda conexão com a experiência

porque escutou atentamente minhas dúvidas e contribuiu com suas ideias de duas pesquisas suas: Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto e Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação, reforçando a valorização da narrativa pessoal como meio de compreensão do mundo com seu olhar humano e empático o qual foi inspirador. Com Gaston Pineau (1989; 2006), foi igualmente fascinante dado sua vasta experiência e entusiasmo, me motivou a explorar perspectivas inovadoras em minhas pesquisas. Sua abordagem reflexiva e prática deixou evidente como a autobiografia pode ser um poderoso instrumento pedagógico. Além disso, pude fotografar esses momentos preciosos com os três, guardando para sempre um registro visual de uma experiência transformadora tanto acadêmica quanto pessoal.

A disciplina Seminário de Pesquisa I ministrada pelos docentes Dr. Jonata Ferreira de Moura e Dr. Witembergue Gomes Zapparoli foram momentos de dialogar sobre o Projeto de Pesquisa, ajustar os objetivos, metodologia e submetê-lo à Plataforma Brasil. Após a aprovação do meu projeto de pesquisa e a realização das rodas de conversas com professores(as), submeti-o num edital que rendeu um intercâmbio transformador. O programa “Caminhos Amefricanos”, uma iniciativa conjunta do Ministério da Igualdade Racial (MIR), Ministério da Educação (MEC), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), que visa combater o racismo por meio do diálogo e socialização de saberes com países africanos, latino-americanos e caribenhos. A iniciativa fortalece tanto a formação inicial quanto a continuada de docentes, contribuindo de maneira significativa para a implementação efetiva da Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas instituições educativas. Nesse contexto, os(as) participantes são incentivados(as) a produzir e compartilhar conhecimentos em diálogo com parceiros internacionais, o que enriquece suas práticas pedagógicas e amplia a compreensão sobre as múltiplas realidades afrodescendentes. Nesta edição, realizada no Peru e intitulada “Caminhos Amefricanos”, a proposta voltou-se à exploração das manifestações artísticas, históricas e sociais dos afro-peruanos, aprofundando o entendimento acerca de suas tradições e de suas contribuições para a construção da identidade cultural latino-americana. Essa experiência será detalhada na seção “Caminhos Amefricanos: Oceano de Oportunidades”.

Por fim, registro que todas as experiências vividas no espaço universitário, seja no convívio com colegas e professores(as), seja nas apresentações de trabalhos em colóquios, congressos e intercâmbios, foram fundamentais para minha trajetória formativa. Tais vivências orientaram minha autoformação e constituíram bases essenciais para a construção das seções que se seguem, dando forma, sentido e consistência a esta pesquisa.

3 NAVEGANDO EM SABERES QUE ORIENTAM A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Numa sociedade racista, não basta não ser racista. É necessário ser antirracista.

Ângela Davis (2016)

Nesta seção converso sobre o que é Educação Antirracista como aliada no combate às desigualdades raciais na sociedade, abordando os fundamentos que a orientam na busca de promover o diálogo intercultural e fortalecimento da identidade cultural das pessoas envolvidas no processo educativo, de modo a construir relações mais respeitadas, o que evoca Davis (2017) na epígrafe acima. Nesse sentido, o reconhecimento da diversidade étnico-racial, o respeito às culturas e às tradições afro-brasileiras, a desconstrução de estereótipos e preconceitos compõem parte desses saberes que têm entre seus fundamentos os itens descritos no Quadro, a seguir:

Quadro 2 – Fundamentos da Educação Antirracista

Destacar o reconhecimento das contribuições da população negra para a construção da sociedade brasileira e para a formação da identidade nacional.
Apresentar exemplos de práticas e estratégias pedagógicas que promovam a valorização da diversidade étnico-racial.
Abordar a valorização e a disseminação da cultura afro-brasileira e indígena, promovendo a inclusão de diferentes perspectivas e saberes no currículo escolar.
Discutir sobre a inserção do tema da Educação Antirracista nos currículos escolares, formação de professores e práticas educativas como forma de desconstruir estereótipos.
Analisar as políticas públicas voltadas para a promoção da Educação Antirracista e apontar desafios e possibilidades para a efetiva implementação dessas políticas no Brasil.
Promover a igualdade racial no ambiente escolar e na sociedade em geral.
Promover relações mais equitativas entre os diferentes grupos étnico-raciais.
Combater o racismo.

Fonte: Elaborado pela autora (2025) a partir do Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12.288/2010).

Para colocar a Educação Antirracista em prática, é essencial que professores(as) estejam preparados(as) para abordar essas questões em sala de aula, desenvolvendo práticas pedagógicas que valorizem a pluralidade cultural e estimulem o diálogo e a reflexão sobre as desigualdades. Nesse sentido, os saberes que orientam a Educação Antirracista incluem a valorização da diversidade cultural, o respeito às diferenças étnico-raciais, o combate ao preconceito e à discriminação, a desconstrução de estereótipos, a promoção de práticas inclusivas e equitativas. Além disso, a Educação Antirracista valoriza a história e a cultura afro-

brasileira, indígena e de outros grupos étnicos marginalizados, garantindo que seus saberes e contribuições sejam reconhecidos e incorporados nos currículos por meio de políticas públicas.

Ademais, para compreender o tema, dialogamos com autores(as) que têm se dedicado a escrever sobre a Educação Antirracista, e destacam-se nomes como Djamila Ribeiro (2019), Sueli Carneiro (2011), Kabengele Munanga (2023), Petronilha Beatriz Gonçalves (2021) e Muniz Sodré (2017) que contribuem significativamente para a reflexão e a ação no campo da Educação Antirracista no Brasil. Suas obras são fundamentais para sensibilizar, informar e mobilizar a sociedade em prol de uma Educação que promova a equidade e o respeito à pluralidade étnico-racial.

3.1 Políticas Públicas para a Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil

Os caminhos trilhados em direção a uma Educação Antirracista têm passado por profundas transformações, análises e debates desde a promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988. Essas mudanças refletem constantes revisões e reelaborações voltadas à inclusão, à garantia do direito de todos à educação e ao reconhecimento do pluralismo cultural presente na sociedade brasileira. No âmbito dessas análises e discussões percebem-se alterações e modificações no que se refere à Educação Antirracista e às políticas educacionais das relações étnico-raciais para os anos iniciais do Ensino Fundamental (EF).

De acordo com a Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB), (Brasil, 1988), no artigo 5º inciso XLII, “a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito de reclusão nos termos da lei”. Sendo assim, a prática do racismo constitui crime de reclusão, contudo, a pena desse crime foi reduzida para trabalhos comunitários. O Estatuto da Igualdade Racial (EIR) declara, no Art. 2º, que:

É dever do Estado e da sociedade garantir a igualdade de oportunidades, reconhecendo a todo cidadão brasileiro, independentemente da etnia ou da cor da pele, o direito à participação na comunidade, especialmente nas atividades políticas, econômicas, empresariais, educacionais, culturais e esportivas, defendendo sua dignidade e seus valores religiosos e culturais (Brasil, 2010, p. 14).

O princípio fundamental de justiça social e equidade, previsto na Constituição brasileira e em documentos legais, enfatiza que é responsabilidade tanto do Estado quanto da sociedade garantir que cada cidadão(ã) tenha acesso às mesmas oportunidades, independentemente de sua origem étnica ou cor de pele. Esse reconhecimento é essencial para combater desigualdades históricas e sistêmicas que limitam o pleno desenvolvimento de grupos marginalizados. Ao

mencionar áreas como política, economia, educação e cultura, esse documento mostra a abrangência das ações necessárias para promover a inclusão, não apenas de abrir portas, mas de criar um ambiente onde todos possam participar de maneira digna, valorizando suas identidades, crenças religiosas e manifestações culturais.

Esse dever compartilhado entre Estado e sociedade também é um chamado à responsabilidade coletiva, reforçando que mudanças estruturais não dependem apenas de políticas públicas, mas também do engajamento social em combater preconceitos e discriminações. Diante disso, a sanção da Lei nº 10.639 (Brasil, 2003), de autoria da deputada Esther Grossi (PT/RS) e da Resolução do Conselho Nacional de Educação - Conselho Pleno (CNE/CP) n. 1/2004, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, e traz ações para a implementação da obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo oficial dos estabelecimentos das redes públicas e privadas de instituições educativas como medidas de reparação humanitária do povo negro brasileiro, abrindo caminho para adotar medidas a fim de corrigir os danos materiais, físicos e psicológicos resultantes do racismo e de formas conexas de discriminação. Desse modo, o CNE/CP/2004, no Art. 2º, § 1º, assegura:

A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (Brasil, 2004, p. 1).

Assim, a lei supracitada é um marco de conquista do Movimento Negro que estabeleceu juridicamente e legalmente respaldo para a reconstrução do currículo incluindo práticas educativas baseadas nos conhecimentos da cultura africana, afro-brasileira e indígena. Nesse contexto, a Educação Antirracista para os anos iniciais do Ensino Fundamental se constitui como um processo de desenvolvimento humano, de luta por uma sociedade mais justa que promove reflexão e mudanças. Diante dessa ferramenta, o(a) professor(a) em sala de aula, com sua prática educativa antirracista, é capaz de promover mudanças em seu espaço de atuação através de projetos pedagógicos, planos de aulas e incentivo à leitura, criando um espaço de reflexão e consciência crítica para promoção de uma identidade antirracista.

Nesse cenário, será o “Brasil, país multiétnico e pluricultural, de organizações escolares em que todos se vejam incluídos, em que lhes seja garantido o direito de aprender e de ampliar conhecimentos, sem serem obrigados a negar a si mesmos, ao grupo étnico/racial a que pertencem” (Brasil, 2004, p. 18). Esse documento mostra a responsabilidade das organizações

escolares em garantir um ambiente inclusivo e respeitoso para estudantes, especialmente em um país como o Brasil, que é reconhecido por sua diversidade étnica e cultural. Tais dizeres ainda incentivam a promoção de uma educação que respeite e valorize as identidades dos indivíduos, evitando que alunos(as) sejam obrigados(as) a renegar ou ocultar suas origens étnico-raciais para se encaixar em padrões impostos.

O texto propõe que as instituições escolares atuem como espaços de acolhimento, nas quais o direito de aprender e expandir conhecimentos seja garantido de forma equitativa. Isso envolve não só o combate ao racismo e à discriminação, mas também a construção de práticas pedagógicas que celebrem a pluralidade cultural e que permitam a cada aluno(a) sentir-se valorizado em sua singularidade. Essa inclusão vai além da presença física no ambiente escolar, retrata sobre o sentimento e pertencimento, autoestima e o respeito às diferentes histórias que compõem a identidade nacional. Em síntese, trata-se de um apelo para que a educação brasileira vá além do simples “ensino” de conteúdos, tornando-se agente de transformação social que incentive a convivência respeitosa e integradora entre as diferentes culturas.

Nas novas diretrizes encontra-se a seguinte orientação: “para que a Educação Antirracista se concretize, é preciso considerar que o exercício profissional depende de ações individuais e coletivas dos movimentos organizados e também das políticas públicas”. (Brasil, 2006, p. 126) Ao compreender esse dispositivo legal como ferramenta para implementação de uma Educação Antirracista, somos capazes de não apenas enfrentar os efeitos do racismo, mas também de inserir as diversidades étnico-racial, religiosa, cultural, de gênero e de classe como valores fundamentais nas práticas educativas antirracistas refletidas nos conteúdos, materiais e metodologias utilizadas.

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana dispõe que “a educação deve concorrer para a formação de cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial, qualquer que seja este, cujos direitos devem ser garantidos e cujas identidades devem ser valorizadas” (Brasil, 2013, p. 14). Essa afirmação do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais reflete um compromisso fundamental com a construção de uma educação inclusiva e representativa, pois reconhece a importância de promover o orgulho das diversas identidades étnico-raciais presentes no Brasil, valorizando a pluralidade cultural como um patrimônio essencial para a sociedade.

Ao destacar que “os direitos devem ser garantidos e as identidades valorizadas”, tal texto reforça a função da escola não apenas como um espaço de aprendizado, mas também como um ambiente de formação cidadã. Isso significa combater preconceitos e estereótipos, promovendo

um conhecimento amplo e respeitoso das contribuições históricas, culturais e sociais de afro-brasileiros e africanos, bem como, de outros grupos étnico-raciais. Esse ideal não é só educacional, mas também social e político, pois busca construir uma sociedade mais justa, em que cidadãos/cidadãs se sintam reconhecidos(as), respeitados(as) e valorizados(as) independentemente de seu pertencimento étnico-racial. Convidando-nos a elaborar um currículo escolar que valorize a diversidade e fortaleça práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento de uma consciência crítica e antirracista.

Sendo assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana afirma que:

A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos e registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários (Brasil, 2006, p. 236).

O documento mencionado ressalta o desempenho da escola como agente de transformação social, destacando sua relevância no enfrentamento das discriminações e na promoção da equidade. E, da mesma forma, reflete a visão da escola como um espaço de construção coletiva, na qual se promove a equidade, a cidadania e a superação de barreiras históricas sendo espaço para emancipação de pessoas que resistem ao preconceito.

Ao proporcionar acesso ao conhecimento científico e à valorização de registros culturais, ampliam-se as oportunidades individuais e se contribui para a formação de uma sociedade consciente e inclusiva. Além disso, o documento aponta para a necessidade de desenvolver nas escolas uma racionalidade para desconstruir preconceitos e formar pessoas capazes de dialogar e conviver em harmonia, respeitando as diferenças, enfrentar desafios contemporâneos e construir democracias sólidas e espaços de convivência mais justos.

Além disso, o Ministério da Educação do Brasil, no documento na coletânea de artigos intitulada “Ensaio Pedagógico”, publicada pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, afirma que “o desafio da educação é contribuir para emancipar radicalmente as pessoas de relações que retardam uma convivência humana mais respeitosa e, por isso, mais plena” (Brasil, 2006, p. 144-145). Esse texto aponta a função da educação como ferramenta de transformação social e emancipação. E, sugere que a educação deve não apenas transmitir conhecimentos acadêmicos, mas também criar condições para que as pessoas se libertem de relações que perpetuam desigualdades, discriminações e desrespeito. É um

chamado para que o processo educacional seja transformador, promovendo valores que contribuam para uma convivência mais respeitosa e enriquecedora.

A ideia de “emancipação radical”, explícita nesse documento, implica uma mudança profunda nas estruturas de poder, preconceito e exclusão que ainda existem nas relações humanas. Isso envolve formar pessoas críticas, conscientes e capazes de agir para transformar a sociedade em um espaço acolhedor. Além disso, aponta uma convivência humana, respeitosa e mais plena, reforçando o impacto positivo de um ambiente social baseado no respeito e na equidade. A educação, nesse contexto, torna-se um meio de não apenas formar indivíduos, mas de reconfigurar a própria sociedade em busca de um presente justo e harmônico.

Portanto, entendemos o espaço escolar como um ambiente comprometido em enfrentar manifestações interpessoais de racismo e em promover, de forma ativa, a inclusão e a equidade. Nesse contexto, a escola contribui para o fortalecimento da identidade, valorização, sentimento de pertencimento, representatividade, empoderamento e emancipação de pessoas negras, consolidando, de fato, um processo educacional verdadeiramente antirracista.

3.2 Saberes construídos por intelectuais necessários à Educação Antirracista

A história da Educação Antirracista retrata um processo de luta contra o racismo, pela equidade de direitos e oportunidades do povo negro. A busca por sonhos, conquistas culturais, educacionais, econômicas e políticas tem sido uma prática diária. Dessa forma, enfatizamos a construção de estratégias e práticas educativas antirracistas no cotidiano escolar para que estudantes negras dos anos iniciais do Ensino Fundamental sintam-se, de fato, pertencentes e representadas para buscar sua emancipação à luz da educação.

O Patrono da Educação Brasileira, Paulo Freire, afirma que “a prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje” (Freire, 1996, p. 73). Dessa forma, aborda a complexidade e o potencial da prática educativa, e, destaca que a educação não é apenas um ato técnico ou científico, mas um processo profundamente humano que envolve afetividade e alegria. A capacidade científica e domínio técnico são essenciais, no entanto, ressalta que essas competências devem estar a serviço da mudança social. Por outro lado, alerta sobre o risco de a prática educativa perpetuar o *status quo*, ou seja, a permanência do “hoje”. Isso reflete uma crítica à educação que se limita a ser mecânica ou neutra, ignorando sua função ativa na construção de uma sociedade justa e inclusiva. Compreendo essa mensagem como um convite à responsabilidade de docentes e instituições para que reconheçam o poder transformador da

educação e a utilizem de forma consciente e comprometida com a transformação social.

No que tange à Educação Antirracista, Carvalho (2016, p. 49) ressalta que é “lento e gradativo o processo de desconstrução ideológica do ‘racismo’”, pois, a mulher negra carrega em si o estigma de que a mulher negra era e permanece sendo propriedade de senhores que formam as elites dominantes. Aborda o racismo como um fenômeno estrutural e ideológico, enfatizando o processo longo e gradual de desconstrução dessas ideias. A autora coloca em foco a carga histórica que o racismo impõe às pessoas negras, especialmente às crianças, que foram historicamente objetificadas e subjugadas pelas elites dominantes em séculos de opressão e desumanização no qual crianças negras eram vistas como propriedade. Essa percepção distorcida não apenas desumaniza, mas perpetua a inferiorização de grupos racializados ao longo das gerações. Assim, ao pensar na Educação Antirracista, a partir dessa citação, nos faz refletir sobre o trabalho contínuo e paciente para desconstruir esses preconceitos e ideologias racistas. E, que a Educação Antirracista deve criar espaços para reconhecer e valorizar a história e a identidade das pessoas negras, desafiando as estruturas opressoras presentes na sociedade.

Ribeiro (2019), em seu livro *Pequeno Manual Antirracista*, destaca a perspectiva fundamental para entender que “o racismo é, portanto, um sistema de opressão que nega direitos, e não um simples ato da vontade de um indivíduo” (Ribeiro, 2019, p. 12). Na perspectiva da filósofa e pesquisadora, o racismo é apresentado como um sistema estrutural e coletivo, e não meramente como ações isoladas de indivíduos. Essa visão desloca o foco do racismo como um comportamento pessoal e o posiciona como uma forma organizada de opressão que permeia instituições, relações sociais e políticas públicas.

Ao afirmar que o racismo “nega direitos”, Ribeiro evidencia as consequências práticas desse sistema, que cria desigualdades e exclusões nas esferas sociais, econômicas e políticas. Isso inclui o acesso desigual às oportunidades, aos serviços básicos e à representatividade. A desconstrução desse sistema requer não apenas mudar atitudes individuais, mas também reformar as estruturas que sustentam essas desigualdades. Na prática, a Educação Antirracista e as políticas públicas têm um lugar primordial nesse processo em que devem atuar para desmantelar essas opressões sistêmicas e construir uma sociedade mais equitativa.

Freire (1996) nos orienta a construir uma “prática educativa como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos” (Freire, 1996, p. 74). Desse modo compreendo que a prática educativa vai além da transmissão de conteúdos; deve ser um processo ativo e transformador, visando desconstruir prejudgamentos e promover autonomia dos(as) educandos(as). O autor nos inspira a entender a educação como um meio para libertar, tanto educadores(as), quanto educandos(as) das

estruturas opressivas e das ideologias que perpetuam desigualdades, de modo que construir essa autonomia significa encorajar uma postura crítica, reflexiva e ativa na qual envolvidos(as) na prática educativa possam questionar, criar e transformar o mundo ao seu redor. Esse “exercício constante” demanda paciência, compromisso e uma abordagem que valorize o diálogo e a humanização no processo educativo.

Paulo Freire (1996) enfatiza também que a função da Educação é contínua e dinâmica, mostrando que a desconstrução de preconceitos é uma tarefa que exige esforço e intencionalidade. Não é algo que acontece de forma automática ou superficial, mas sim através de práticas educacionais que engajem os indivíduos em sua própria emancipação. E, corroborando com pensar freiriano, Mészáros (2002, p. 76) afirma que “a transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo”. Dessa forma, Mészáros sublinha que a Educação tem função indispensável na transformação social e emancipação de sujeitos(as), enfatizando que, para haver mudanças radicais na sociedade, essa precisa ir além de reformas superficiais, não podem ser alcançadas sem uma educação que seja ampla, concreta e ativa. Nessa perspectiva, compreendo a Educação como algo que vai além da simples transmissão de conhecimentos, configurando-se como um processo essencial para o desenvolvimento da consciência crítica e o empoderamento dos indivíduos.

O termo “sentido amplo” sugere que a educação deve ir além do ambiente escolar tradicional e precisa incluir todas as formas de aprendizado e consciência que capacita as pessoas a questionarem as estruturas sociais opressivas e participarem ativamente na construção de uma sociedade justa. Isso pode englobar desde práticas educacionais formais até movimentos sociais, experiências comunitárias e debates culturais. Ao vincular a Educação à transformação emancipadora, Mészáros (2002) também destaca que as mudanças significativas precisam de ação concreta, não apenas ideias abstratas ou discursos. É um chamado à prática educativa engajada que conecte teoria à ação.

Dessa forma, entendo que a prática educativa antirracista resulta de ações significativas desenvolvidas por docentes no cotidiano escolar. Tal prática requer do(a) professor(a) saberes que envolvam a compreensão e o domínio dos fundamentos da Educação Antirracista, bem como das políticas públicas voltadas às relações étnico-raciais. Assim, considero que, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a prática antirracista deve se fundamentar na humanização, contemplando saberes, etnias, religiosidades, gênero e o reconhecimento das contribuições do povo negro e dos povos indígenas. Sobre a prática educativa Paulo Freire (1987) afirma que “não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança

revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase ‘coisas’, e estabelecer uma relação dialógica permanente” (Freire, 1987, p. 35). Diante disso, observamos que a prática educativa antirracista de docentes que atuam no Ciclo de Alfabetização, não se trata de um conjunto de receitas e utilização delas ou de estratégias, mas de tomadas de decisões diárias, ações mobilizadas e dialógicas na perspectiva do fortalecimento das identidades, pertencimento, representativa e valorização da cultura afro-brasileira.

Ribeiro (2019, p. 12) corrobora afirmando que “a prática antirracista é urgente e se dá nas atitudes mais cotidianas”, reforça a ideia de que precisa ser uma prioridade e, deve acontecer nas ações do dia a dia, propondo que a luta contra o racismo não é algo reservado apenas a grandes eventos ou discursos públicos, mas começa nos pequenos gestos, escolhas individuais e nas interações cotidianas. Essa perspectiva enfatiza que a transformação social requer um engajamento constante e ativo por parte de cada indivíduo, seja nas conversas, na educação, no ambiente de trabalho ou mesmo nas redes sociais. Com isso, nos chama à responsabilidade de refletir sobre nossas atitudes, reconhecer privilégios e atuar de forma consciente para desconstruir práticas racistas enraizadas na sociedade.

Assim, “se faz necessário compreender que cada pessoa pertence a um grupo e carece reconhecer-se como sujeito ativo e ser respeitada” (Carvalho, 2016, p. 134). Nessa afirmação, o autor sublinha um princípio essencial para a convivência humana e o fortalecimento das relações sociais: o reconhecimento de cada pessoa como parte de um grupo e, ao mesmo tempo, como um(a) sujeito(a) ativo(a) e digno(a) de respeito. Essa visão é fundamental em um contexto educacional e social que busca a inclusão e o combate às desigualdades. Ao destacar que cada indivíduo pertence a um grupo, reconhece as identidades coletivas e culturais que somos. Entretanto, a ênfase no reconhecimento de si mesmo como sujeito(a) ativo(a) vai além de simplesmente pertencer a um grupo, é sobre assumir protagonismo em sua trajetória e nas interações sociais e, para que isso aconteça, o respeito é um elemento crucial, pois valida a dignidade e o valor de cada pessoa.

No campo educacional, essa perspectiva reforça a necessidade de práticas que promovam tanto o reconhecimento das diversidades culturais quanto a valorização da autonomia dos(as) educandos(as). Isso implica em criar um ambiente no qual estudantes se sintam empoderados para participar, dialogar e atuar como agentes de transformação.

Diante desse pensamento, percebemos que na luta pela efetivação da Educação Antirracista, o(a) professor(a) precisa buscar estratégias para mediar a construção de conhecimento através do planejamento de atividades que valorizem o pertencimento e a representatividade de cada estudante. Freire (2011) assegura que “planejar a prática significa

ter uma ideia clara dos objetivos que queremos alcançar com ela. Significa ter um conhecimento das condições em que vamos atuar, dos instrumentos e dos meios de que dispomos” (Freire, 2011, p. 99). Dessa forma, planejar a prática educativa antirracista para crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental requer de docentes conhecimento das peculiaridades do racismo para que possa organizar, coordenar, estabelecer direções traçar caminhos, indicar metas com fins e objetivos a serem alcançados.

Em consonância com tal perspectiva, é importante destacar que “o que nos faz diferente é a busca constante de oportunidades para sair da zona de conforto e alçar voos em razão do pertencimento preconceituoso e discriminado pelo fato de sermos mulher, negra e professora” (Carvalho, 2016, p. 215). Desse modo, observamos que a prática educativa antirracista implica ações desenvolvidas no espaço escolar, em maturação com estudantes, com a finalidade de reconhecer e valorizar as diferenças, a história e a cultura africana e afro-brasileira, bem como contribuir para o fortalecimento da identidade racial, pertencimento, representatividade e emancipação à luz da educação.

Assim, entendemos que, para garantir a promoção da Educação Antirracista, faz-se necessária uma análise atenta e crítica das legislações e políticas educacionais em vigor no Brasil. Para tanto, é fundamental que essas normativas estejam alinhadas com os princípios da equidade racial e da valorização da diversidade de forma a combater o racismo estrutural presente na sociedade, e, conseqüentemente, no sistema educacional é crucial que sejam implementadas medidas concretas para a inclusão da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena nos currículos escolares, bem como, a formação de professores(as) para abordarem, de forma adequada, essas temáticas em sala de aula. Além disso, políticas de cotas raciais e ações afirmativas são fundamentais para garantir o acesso e permanência de estudantes negros(as) e indígenas na Educação Superior.

Além disso, ao dialogar com os(as) autores(as) que compõem o referencial teórico deste estudo e analisar a Lei 10.639/2003, cheguei aos apontamentos que me fizeram entender que os caminhos para a efetivação e consolidação da Educação Antirracista nos anos iniciais perpassam os caminhos de formação continuada de professores(as) nos quais as práticas educativas cotidianas precisam estar pautadas na valorização da diversidade étnico racial, religiosa, cultural, gênero e classe como fundamentais em construir caminhos na sua efetivação.

3.3 A representação da identidade étnico-racial no currículo escolar

A base teórica desta seção se fundamenta em pesquisadores(as) que se dedicam ao tema

“currículo”, tais como Sacristán (2013) com Saberes e incertezas sobre o currículo; Silva (2005) com Documentos de Identidade, uma introdução às teorias do currículo; Macedo (2017) em Currículo: campo, conceito e pesquisa; Aguiar e Dourado (2018) em BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliações e perspectivas; Leal e Lima (2021) com Concepções Pedagógicas da DCN e da BNCC: algumas reflexões (im)pertinentes; Arroyo (2013), (2014), respectivamente com Currículo, Território em Disputa e Outros Sujeitos, outras Pedagogias; Apple (1989) em Educação e Poder e Silva e Moreira (2005) com Currículo, Cultura e Sociedade. Tais produções embasaram análises feitas por meio de leituras permitindo indicar mecanismos para a construção ou renovação de um currículo crítico e plural para o Ciclo de Alfabetização que traga outra representação, ou seja, um currículo que represente de forma positiva a identidade étnico-racial e a valorize, especialmente, a identidade negra e indígena.

Um currículo que dê visibilidade às contribuições da cultura desses povos na/para a construção de nosso país. Assim, as crianças negras e indígenas se sentirão representadas positivamente no currículo escolar, o que funcionará como mecanismo para fortalecimento e autoafirmação de suas identidades. E para melhor compreensão fez-se necessário discorrer sobre o conceito de currículo, o que me fez recorrer a autores(as) que trazem conceitos que dialogam entre si. O curriculista José Gimeno Sacristán (2013), por exemplo, descreve currículo em sua obra Saberes e incertezas sobre o currículo, como sendo aquilo que estudam ao longo de suas vidas e por meio do qual a carreira do(a) estudante vai se construir. Isso implica dizer que os conteúdos e, sobretudo, a organização desses conteúdos regularão a prática didática ao longo do percurso da vida escolar. Para o autor, o currículo e sua utilização é questão presente desde os primórdios da história com uma versatilidade que se mantém até os dias atuais.

[Estando] relacionados à ideia de conteúdo de ordem na classificação de conhecimentos que representam, que será a seleção daquilo que será coberto pela ação de ensinar. Em termos modernos, poderíamos dizer que, com essa invenção unificadora, pode-se, em primeiro lugar, evitar a arbitrariedade na escolha de o que será ensinado em cada situação, enquanto, em segundo lugar, se orienta, modela e limita a autonomia dos professores (Sacristán, 2013, p. 17).

O autor destaca aspectos fundamentais sobre a organização dos conteúdos e a sua relação com a prática educativa, tais como a classificação de conhecimentos e seleção de conteúdo. Nisso, o processo de organizar e classificar os conhecimentos que serão abordados estabelece critérios sobre o que será ensinado; evitar arbitrariedade ao definir previamente os conteúdos, é possível evitar que cada contexto ou professor(a) tome decisões isoladas sobre o que trabalhar, isso garante que o currículo tenha consistência e uniformidade em diferentes

ambientes escolares; orientação e limitação da autonomia docente. Sugere que essa classificação também impõe certas restrições, ao modelar e orientar o que deve ser aprendido limita-se a liberdade para adaptar os conteúdos às especificidades dos(as) alunos(as) ou de suas próprias abordagens pedagógicas. Essa “limitação” pode ser vista como uma forma de garantir padrões mínimos de qualidade, mas também pode gerar debates sobre até que ponto interfere na autonomia do docente. Essa reflexão traz à tona uma tensão entre organização curricular e liberdade pedagógica, algo que é constantemente debatido atualmente. E, o autor enfatiza a busca pelo equilíbrio necessário entre controle e autonomia na prática educativa.

Dessa forma, o currículo “não é algo neutro, universal e imóvel, mas um território controverso e mesmo conflituoso a respeito do qual se toma decisões, são feitas opções e se age de acordo com orientações que não são as únicas possíveis” (Sacristán, 2013, p. 23). Esse território de disputa é em que se age de uma única forma, decidindo o que e quais conteúdos vai legitimando grupos em detrimento de outros, o que vai causando conflitos culturais com a mistura desses públicos que não têm suas histórias aceitas e culturas representadas no currículo. No entanto, o autor propõe outras perspectivas em torno dos conflitos e incertezas curriculares como a construção de pontes interdisciplinares, em que diferentes áreas do conhecimento como Antropologia, Filosofia, Psicologia, Economia, Epistemologia e Sociologia, e possam dialogar com uma abordagem holística na qual é possível renovar esse território curricular.

Na perspectiva do curriculista Michael W. Apple (1989), em seu livro *Educação e poder*, a escola, através do currículo oculto, tenta ensinar para estudantes normas e valores que estão relacionadas a uma sociedade desigual. No entanto, não agem passivamente pelo fato de que frequentemente adotam comportamentos que contradizem as normas e os princípios da escola. Dessa forma, as instituições educativas têm características tanto de contradições como de reprodução de normas e valores através do currículo oculto pela escola, o autor destaca jovens negros(as) e mulatos(as) como sendo autores que procuram habitualmente resistir às normas e valores impostos pela escola, revelando uma consciência de como ajuda a definir a identidade de um indivíduo. Esses indivíduos não cabem nesse currículo, resistem através da luta e procuram dignificar as identidades em um mundo que exhibe e destila opressão, rejeição e humilhação.

Nesse contexto, a inviabilidade, a sub-representação, a discriminação, a classificação, a inferiorização, a subalternização e os estereótipos da identidade étnico-racial, e aqui, referimo-nos à população negra e aos povos indígenas nas posições de poder e nos documentos oficiais na área educacional, causam dificuldades para a autoafirmação de suas identidades. Para isso, o autor curriculista Miguel Arroyo (2014), em seu livro, *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*,

afirma que a educação, “teve como papel central construir e manter entre os coletivos étnico-raciais o reconhecimento de carregar identidades e culturas inferiorizadas” (Arroyo, 2014, p. 170). Para esse autor, a educação contribuiu para que a identidade racial desses dois grupos fosse construída como um instrumento de classificação, dominação, subalternização e inferiorização, contudo, esses coletivos não permaneceram sem reação: resistiram e resistem, exigindo outras pedagogias em que suas histórias sejam recontadas como outras histórias.

O curriculista Tomaz Tadeu da Silva (2005) em sua obra *Documentos de identidade, uma introdução às teorias do currículo*, afirma que “a identidade étnica e racial é, desde o começo, uma questão de saber e poder” (Silva, 2005, p. 100). Aqui, o autor afirma que esse poder é imposto por um grupo sobre outro, como forma de classificação e dominação, baseado em suposições científicas com base em características físicas e biológicas. No entanto, essas suposições mais tarde foram desconstruídas, demonstrando que não existia nenhuma relação de interioridade baseada nessas características.

Quanto ao termo “identidade”, afirma que se constitui em processo relacional, ou seja, a identidade só existe na relação mútua de dependência. É na relação das narrativas de saber e poder que a identidade ganha seu lugar na teoria curricular. Nessas narrativas dominantes, a identidade étnico-racial é representada como um tema transversal, de forma exótica e folclorizada, porém, Silva (2005, p. 102) chama a atenção, exortando-nos ao fato de que, “a questão da raça e da etnia não é simplesmente um ‘tema transversal’: ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade”. Dessa maneira, torna-se evidente o posicionamento do autor ao defender que essa temática não deve ser desvinculada do conhecimento adquirido pelas crianças integrantes da sociedade, mas deve contribuir para que questionem as narrativas estabelecidas pelos grupos hegemônicos que compõem o currículo escolar.

Tal concepção de currículo foi construída ao longo dos anos, tendo como base a exclusão, a interiorização, a subalternização e a folclorização da população negra e dos povos indígenas, com a intenção de legitimar, oprimir, regular e reproduzir estereótipos. Por meio desse processo, muitos saberes e identidades foram sendo apagados, resultando na negação das histórias e experiências de diversos sujeitos. Somente em 2003, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Nº 9.394 (Brasil, 1996), especialmente os artigos incluídos pela Lei nº 10.639 (Brasil, 2003), e, posteriormente, alterados pela Lei nº 11.645 (Brasil, 2008), trouxeram a obrigatoriedade da inclusão da história desses(as) sujeitos(as) no currículo escolar.

As leis em questão são bem categóricas quanto à inclusão dos conteúdos da história da população negra e dos povos indígenas na construção e na formação de nosso país, reconhecendo as contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do

Brasil. Entretanto, percebemos que já faz mais de vinte e dois anos da alteração da LDB e os avanços em que se refere ao currículo ainda são pequenos.

A formação de professores(as) para trabalhar a questão étnico racial se faz de forma lenta. O avanço em relação à mudança dos materiais e livros didáticos ainda não é satisfatório, pois a identidade étnico-racial desses(as) sujeitos(as) marginalizados(as), negros(as) e indígenas não aparece de forma proporcional à realidade brasileira e, quando aparece, é em forma de sub-representação. Salientamos, porém, o avanço na produção de materiais elaborados pela população negra como excelentes literaturas e obras paradidáticas. Todavia, ainda há um questionamento: o currículo e as escolas adotam esses materiais?

São provocações que me fazem avançar, inquietando, resistindo e reexistindo. E, como mulher negra e professora alfabetizadora, parafraseando Miguel Arroyo (2014), me faço presente com meus símbolos, minha cor, meus cabelos e meus instrumentos identitários de trabalho e de luta, ciente de que minha presença incomoda e desestabiliza a ordem do sistema escolar antes tão pacífico. Dessa forma, é necessário exigir que a construção de outras pedagogias e a reformulação do currículo, a fim de que traga a representação da identidade afro-indígena de forma positiva e verdadeira, valorize os saberes, nossa história, lutas e participação na formação do Brasil.

Partindo para o chão escolar, o Ciclo de Alfabetização, que se refere a um processo educacional nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental (EF), conforme a BNCC (Brasil, 2017) e que visa proporcionar meios para que as crianças entre seis a oito anos de idade possam desenvolver as habilidades de leitura, escrita e noções básicas de matemática, compreende que nesses dois primeiros anos escolares são trabalhadas as bases necessárias para a alfabetização e letramento de estudantes e que, durante esse ciclo, são utilizadas metodologias e estratégias que visam estimular o interesse pela aprendizagem tornando o processo mais dinâmico e significativo, de desenvolverem o domínio dessas competências, buscando auxiliar esses(as) educandos(as) a fazerem uma leitura do mundo, de suas realidades e identidades.

Freire (1990) afirma que “a leitura do mundo precede mesmo a leitura da palavra. Os alfabetizados precisam compreender o mundo, o que implica falar a respeito do mundo” (Freire, 1990, p. 32). Dessa forma, faz-se necessário ressaltar que o Ciclo de Alfabetização não se limita apenas à aprendizagem da leitura e escrita, mas engloba a leitura e interpretação do mundo. E, aqui nos referimos à leitura crítica da realidade de educandos(as) que adentram a escola em busca de conhecimentos.

Ferreiro (2017) afirma que as crianças começam a desenvolver hipóteses sobre a escrita e a leitura a partir de suas interações sociais e do ambiente em que vivem, e, Soares (2013)

ênfatiza que a alfabetização começa antes da escolarização formal. Essa última introduziu o conceito de “alfabetização e letramento”, destacando que a criança está em contato com a linguagem escrita em diversos contextos sociais e culturais desde cedo. Para Soares (2013), alfabetização não é apenas aprender a decodificar letras e palavras, mas compreender e usar a linguagem escrita de maneira funcional e significativa no dia a dia. Ambas, as autoras, concordam que a alfabetização é um processo contínuo e que as experiências pré-escolares das crianças, como ouvir histórias, ver adultos lendo e escrevendo, e brincar com letras e palavras são essenciais para o desenvolvimento da leitura e escrita.

Diante disso, nos questionamos: Qual o pertencimento étnico-racial desses(as) educandos(as) do ciclo de alfabetização? Quais são suas identidades? Como são representados no currículo escolar e nos materiais didáticos? Como esses(as) sujeitos(as) são tratados(as) no chão da escola? São questionamentos que inquietam e que buscarei respostas sabendo que algumas serão respondidas e outras ficarão para estudos posteriores. Desse modo, cabe a mim, a nós, professores(as) auxiliá-los(as) a fazerem essa leitura de mundo de suas realidades para que se autoafirmem como sujeitos(as) pensantes, questionadores(as), inquietos(as), insubordinados(as), resistentes e, assim, seres que lutem por outras pedagogias que tragam em seus currículos as identidades e as valorizem e respeitem a contribuição de cada grupo étnico para a formação da sociedade brasileira.

Assim, a presença de alunos(as) de diferentes etnias e raças enriquece o ambiente escolar, proporcionando um espaço de aprendizado plural em que podem compartilhar suas experiências e perspectivas. A abordagem das questões étnico-raciais nas atividades pedagógicas é essencial para promover a equidade, o respeito e a empatia entre estudantes. É preciso que docentes estejam preparados(as) para abordar essas temáticas, criando um espaço seguro no qual estudantes possam expressar as experiências e perspectivas.

Dessa forma, torna-se essencial que as escolas cultivem um ambiente verdadeiramente inclusivo, onde a diversidade seja valorizada, respeitada e reconhecida como parte fundamental do processo educativo. Isso enriquece o aprendizado e contribui para a formação da identidade étnico-racial presente no chão da escola, sendo necessário implementar práticas pedagógicas que valorizem a cultura e a história de diferentes grupos étnicos, podendo ser feito através de atividades que abordem a contribuição das culturas a formação, o reconhecimento e a valorização das raízes.

Ao abordar as contribuições das culturas para a formação da sociedade por meio de gêneros textuais, possibilita-se o desenvolvimento de habilidades como a produção de escrita, a compreensão e expressão oral, entre outras competências que são fundamentais no processo

de formação do indivíduo. Nessa perspectiva, é por meio da alfabetização que se busca assegurar o desenvolvimento das competências essenciais para que estudantes se tornem leitores(as) e escritores(as) do mundo, capazes de utilizar a leitura e a escrita de forma crítica, reflexiva e significativa em diferentes contextos sociais e culturais.

Assim, elaborar um currículo que traga uma representação positiva, valorize a identidade étnico-racial das crianças e aborde a história da população negra e dos povos indígenas como constituintes da/na formação da história do país torna o currículo um instrumento por meio do qual esses(as) sujeitos(as) passem a conviver com a história verdadeira de seus/suas ancestrais. Com esse cenário, histórias que antes eram narradas de maneira limitada serão reescritas e ressignificadas para valorizar, empoderar e celebrar a riqueza e a capacidade de sujeitos(as) em sua totalidade e diversidade.

4 ROTEANDO ASPECTOS METODOLÓGICOS E DESCOBERTAS

É por meio de um esforço de resgate de si mesmo e da depuração, é por meio de uma tensão permanente de sua liberdade que os seres humanos podem criar as condições ideais para a existência de um mundo humano. Superioridade? Inferioridade? porque não tentar simplesmente tocar o outro, sentir o outro, revelar-me ao outro?

Frantz Fanon (2020)

Devo dizer que, para melhor compreensão desta seção, escolhi escrevê-la em forma de diário. E aqui, peço licença a minha ancestral Carolina Maria de Jesus para escrever essas linhas nesse formato. Em seu livro *Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada*, referenciado de 1960, a autora relata as experiências, dificuldades e observações sobre a vida na favela na qual sua escrita é honesta, capturando a realidade. A autora utiliza uma linguagem acessível com frases curtas e diretas, expressa as emoções de maneira intensa, transmitindo a dor, a raiva, a esperança e a resiliência que sente. Carolina Maria de Jesus consegue criar uma conexão empática com o(a) leitor(a) que é levado a compartilhar as emoções e reflexões. O livro serve como uma crítica social denunciando a desigualdade, a pobreza e a injustiça que Carolina e outros(as) moradores(as) da favela enfrentam. Sua escrita tem um tom de protesto e reivindicação, buscando chamar a atenção para as condições de vida das pessoas mais desfavorecidos(as).

Nessa seção, esforço-me por materializar, à luz do que propõe Frantz Fanon (2020), uma escrita que emerge da escuta sensível e do reconhecimento do outro como sujeito histórico, social e político. Ao trazer meu semelhante e suas experiências, reconheço que partilhamos, em diferentes medidas, o lugar do “outro” historicamente excluído, marcado por processos de silenciamento e invisibilização. Nesse movimento, apresento o lócus da pesquisa e dialogo com a Proposta Curricular para a Educação Antirracista no Ciclo de Alfabetização, articulando-a às vivências docentes. Desenvolvo, ainda, um mergulho nas memórias de professores(as) por meio de narrativas (auto)biográficas, contemplando dimensões fundamentais como as memórias de alfabetização, nas quais emergem possíveis episódios de racismo, as memórias de formação, que evidenciam os saberes construídos (ou ausentes) acerca da Educação Antirracista, e as memórias da profissão, que revelam os fazeres pedagógicos no cotidiano escolar. Ao reunir essas camadas de análise, busco não apenas descrever experiências, mas problematizá-las, compreendendo como tais vivências atravessam e constituem práticas docentes. Para encerrar, volto-me à metáfora do cais, assumindo-o como espaço simbólico de chegada e de partida, a

partir do qual a Educação Antirracista orienta e ressignifica os resultados desta pesquisa.

Assim, esta seção, organizada em formato de diário de campo, apresenta registros referentes aos dias em que estive no *lócus* da pesquisa ou em outros espaços formativos, nos quais foram produzidos dados relevantes para o desenvolvimento deste trabalho. Tal escolha metodológica não se limita a uma organização cronológica, mas revela uma opção por uma escrita que valoriza o processo e as experiências vividas em sua dimensão temporal e afetiva.

4.1 Embarcando no *lócus* de pesquisa

Encontrei-me em alto-mar em março de 2020, quando assumi o leme de um barco com vinte e oito pequenos(as) passageiros(as), crianças entre sete e oito anos, na Escola Municipal Professor Freire, situada no bairro Cajueiro II, na cidade de Floriano - Piauí. Essa escola, localizada em uma região periférica e distante do centro, atende majoritariamente famílias em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Realidade que reforça esse espaço como *lócus* de pesquisa, por revelar os desafios e potências da educação pública em contextos menos favorecidos. Recebi, então, a missão de conduzi-los até o final do processo de alfabetização, no 2º ano do Ensino Fundamental, etapa que marca o fechamento do Ciclo da Alfabetização.

Contudo, quando nossa travessia mal havia começado, fomos surpreendidos por uma tempestade inesperada: a suspensão das aulas presenciais em razão da Pandemia da Covid-19, que transformou radicalmente o rumo de nossa jornada pedagógica. Naquele momento, aflorou-se os nervos e pensei que iríamos afundar. Tivemos que nos reinventar! Alinhar as velas e arrumar um novo jeito de remar (dar aulas), de (con)viver para atravessar aquela tão grande tempestade. Diante disso, surgiram as aulas remotas e *on-line*, trazendo demandas e questões que outrora as pessoas não viam ou fingiam não enxergar. Estou falando do racismo. Abriram-se os olhos, e o vimos! Frente a tal cenário, alimento a esperança por uma educação justa, humana e transformadora, na qual as crianças sejam alfabetizadas e desenvolvam o orgulho de seu pertencimento, afirmando-se em suas identidades. Que possam crescer compreendendo e interpretando criticamente o mundo em que vivem, superando as correntes da miséria e do racismo, e encontrando, por meio da educação, o caminho para a emancipação e a participação ativa nos diversos espaços de poder da sociedade.

Pensando nisso, volto à Escola Municipal Professor Freire como pesquisadora, esperando contribuir para um pensar crítico e reflexivo sobre a Educação Antirracista no Ciclo de Alfabetização. E depois da pesquisa bibliográfica e do cumprimento dos créditos obrigatórios pelo PPGEPE, no dia 05 de agosto de 2024, iniciei a etapa de campo do presente

estudo, que teve como cenário de geração de dados a Escola Municipal Professor Freire. Esta etapa foi realizada nos meses de agosto e setembro, período em que fiz o levantamento de informações sobre a referida escola, acessei suas Referências Curriculares e o Projeto Político Pedagógico (PPP), conversei com os(as) docentes do Ciclo de Alfabetização, entre outras coisas. A pesquisa se deu via autorizações do Secretário de Educação, Sr. Nylfranyo Ferreira dos Santos; da Diretora de Ensino da Zona Urbana, Sra. Maria Luísa Bucar e da Diretora da Escola Municipal Professor Freire, Sra. Márcia Beatriz Sousa e Silva, através da assinatura de ofício de anuência. Os(as) docentes envolvidos(as) na pesquisa que fazem parte do Ciclo de Alfabetização da Escola Municipal Professor Freire assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) contendo as informações exigidas pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), a fim de autorizar e assegurar os direitos dos participantes da pesquisa.

As condições para participar da pesquisa foram ser docente envolvido no Ciclo de Alfabetização da Escola Municipal Professore Freire no município de Floriano, tendo entre suas atribuições: manifestar-se de forma oral e escrita durante as rodas de conversas; narrar suas memórias de alfabetização, memórias de formação e memórias da profissão conforme solicitado e produzir uma narrativa escrita como atividade final. Para preservar o anonimato dos docentes e que nenhuma informação seja dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadoras (orientadora e orientanda), as identidades serão mantidas em sigilo e, qualquer informação divulgada em relatório, apresentação em evento ou publicação será feita de forma codificada. Em vista disso foi que, para a publicação desta pesquisa, optei por identificar os participantes com seus sobrenomes sob autorização prévia deles.

O projeto de pesquisa e os documentos foram submetidos ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres Humanos ao Centro de Ciências de Imperatriz da Universidade Federal do Maranhão (UFMA/CCIM)⁹. Após ter em mãos os ofícios assinados com a autorização para a pesquisa, dediquei-me a elaborar um quadro-cronograma de pesquisa para um melhor aproveitamento na geração de dados e à construção desta seção. Assim, esta seção dedica-se à apresentação do *locus* da pesquisa, à discussão da proposta curricular voltada à Educação Antirracista no Ciclo de Alfabetização, tanto no contexto do estado do Piauí quanto no município de Floriano, além da análise das entrevistas narrativas (auto)biográficas realizadas com docentes produzidas a partir de rodas de conversa.

O objetivo da elaboração do quadro-cronograma de pesquisa, para além de sua função

⁹ Conselho de Ética e Pesquisa (CEP/UFMA) conforme Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 85520624.60000.0309 e por meio do Parecer substanciado nº 7.417.141, emitido em 27 de fevereiro de 2025.

organizacional, foi possibilitar um planejamento mais sistemático e intencional das etapas de investigação, contribuindo para a coleta de informações necessárias à caracterização do lócus da pesquisa. Nesse sentido, buscou-se selecionar dias da semana e horários estratégicos, a fim de viabilizar o contato com os(as) docentes que atuam no Ciclo de Alfabetização da Escola Municipal Professor Freire, respeitando suas rotinas e disponibilidades. Além disso, o cronograma orientou a realização de momentos de escuta sensível, por meio da coleta de narrativas individuais, e favoreceu a observação dos fazeres docentes no cotidiano escolar, permitindo compreender como se estabelecem as relações humanas no chão da escola, em sua dinâmica real e concreta.

Os(as) docentes participantes desta pesquisa configuram-se como um grupo diverso, composto por professores(as) titulares, professores(as) auxiliares, docentes responsáveis pelo horário pedagógico e professores(as) vinculados ao Programa “Pacto pela Aprendizagem”. Essa diversidade de funções e experiências contribuiu para ampliar o olhar investigativo, possibilitando a compreensão de diferentes perspectivas sobre o processo de alfabetização e sobre a implementação de práticas educativas, especialmente no que se refere à construção de uma Educação Antirracista no contexto escolar.

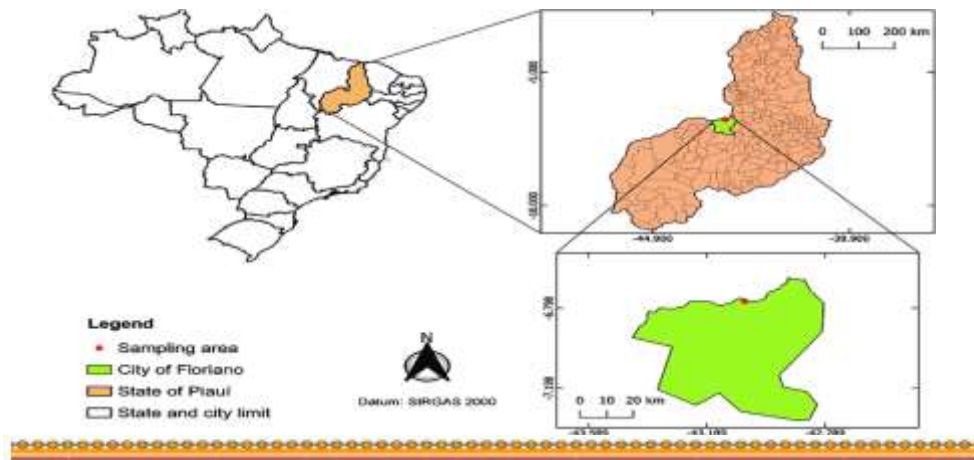
Quadro 3 – Quadro-Cronograma de Pesquisa

DIAS DA SEMANA	HORÁRIO	ANO/CICLO	DISCIPLINA
Segunda-feira	Matutino	1º ano	Ciências e Artes
Terça-feira	Matutino/Vespertino	1º e 2º ano	Língua Portuguesa e Ens. Religioso
Quarta-feira	Vespertino	2º ano	Matemática e História
Quinta-feira	Matutino/Vespertino	1º e 2º ano	Educação Física e Geografia
Sexta-feira	Matutino	1º ano	Educação Física

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2024)

A escola que foi o cenário para a pesquisa de campo localiza-se na cidade de Floriano, município brasileiro localizado na região sudeste do Estado do Piauí, situado na zona fisiográfica do Médio Parnaíba, à margem direita desse mesmo rio, em frente à cidade de Barão de Grajaú, Maranhão. Floriano fica a 243 km de Teresina, capital do estado do Piauí. Suas coordenadas geográficas são: 06°46 '01 " de latitude sul, e 43°01' 22" de longitude oeste em relação a *Greenwich*. Sua altitude: 140 metros. Clima quente e seco, no verão, e úmido na época das chuvas (Floriano, 2025). O referido município possui 49 bairros na zona urbana, sendo 9 conjuntos habitacionais e 320 localidades na zona rural.

Figura 12 – Mapa de localização da cidade Floriano - Piauí, Brasil



Fonte: Google Imagens (2025).

O campo empírico da pesquisa é uma das escolas administradas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) (Figura 13). Está situada na Praça Genésio Nunes, s/nº, Centro, Floriano/Piauí. Nesse e em outros municípios, a SEMED tem a finalidade de promover com primazia a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, objetivando uma educação de qualidade voltada para o desenvolvimento integral das potencialidades de estudantes para o exercício da cidadania, solidariedade, respeito à diversidade e à progressão nos estudos posteriores, além do despertar para a pesquisa e o exercício profissional (Floriano, 2025).

Figura 13 – Secretaria Municipal de Educação de Floriano - Piauí



Fonte: Acervo da Pesquisadora (2025).

O lócus da pesquisa foi a Escola Municipal Professor Freire (Figura 14), integrante da rede pública municipal de Floriano, localizada no bairro Cajueiro II, na região norte da cidade. A instituição atende à comunidade ofertando Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, contemplando aproximadamente duzentos e cinquenta estudantes, distribuídos

nos turnos matutino e vespertino. Trata-se de uma escola inserida em um contexto social marcado por desafios, mas também por vínculos comunitários significativos, o que a torna um espaço fértil para reflexões sobre as práticas educativas e as relações que se estabelecem no cotidiano escolar.

A escolha desse lócus não se deu de forma aleatória, mas está diretamente relacionada à minha trajetória profissional, uma vez que fui lotada na referida escola por meio de concurso público, com vínculo efetivo, atuando como professora alfabetizadora. Essa condição possibilita um olhar mais sensível e implicado sobre a realidade investigada, permitindo articular vivência e pesquisa de maneira mais profunda. Assim, o espaço escolar configura-se não apenas como cenário da investigação, mas também como território de pertencimento, experiência e construção de saberes que atravessam a prática docente e percurso formativo.

Figura 14 – Escola Municipal Professor Freire



Fonte: Acervo da Pesquisadora (2024).

A Escola Pública Municipal Professor Freire está localizada na Rua Nossa Senhora da Conceição s/nº, bairro Cajueiro II próximo à BR-230, na cidade de Floriano, estado do Piauí. A referida escola iniciou suas atividades em março de 2008, funcionando em uma sala, na sede da casa comunitária do bairro, com turmas multisseriadas (Figura 15). Em 7 de julho de 2008, foi inaugurado o prédio da escola, com a demanda de 17 alunos(as). No ano seguinte, foi implementado o 1º, 2º e 3º ano, com um total de 36 alunos(as).

Figura 15 – Associação de Moradores(as) do Bairro Cajueiro II



Fonte: Acervo Pessoal da Pesquisadora (2024).

A escola recebeu o nome de Professor Freire em homenagem ao Professor José Freire de Oliveira (*in memoriam*), que faleceu em 4 de fevereiro de 2008, deixando um legado marcado pelo compromisso com a educação. Nascido no município de Nazaré do Piauí, aos 11 dias do mês de agosto de 1941, pertencia à tradicional família Freire, sendo filho de Manoel Correia Freire e Malânia de Oliveira Costa. Sua trajetória de vida e sua dedicação ao ensino justificam a escolha de seu nome para denominar a instituição, configurando-se como uma forma de reconhecimento e valorização de sua contribuição à educação local e regional.

Desde sua inauguração, a Escola Municipal Professor Freire contou com a atuação de Maria Acione da Silva Lopes como primeira professora, que posteriormente assumiu também a função de gestora da instituição. Nesse período inicial, a escola atendia uma demanda de 68 alunos(as), distribuídos entre a Educação Infantil e o 3º ano do Ensino Fundamental, consolidando-se como um importante espaço educativo para a comunidade. Com o passar dos anos e o aumento da procura, em 2012 a escola ampliou sua oferta, passando a incluir o 4º ano do Ensino Fundamental (Figura 16), o que evidenciou seu crescimento e sua relevância no contexto local.

Atualmente, a instituição atende cerca de 250 alunos(as), contemplando as etapas da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A organização ocorre em dois turnos: no período matutino, são atendidas crianças do Maternal ao 1º ano; já no turno vespertino, a escola acolhe estudantes do 2º ao 5º ano. Essa estrutura evidencia não apenas a ampliação do atendimento ao longo do tempo, mas também o compromisso da escola em garantir o acesso e a permanência dos(as) estudantes, contribuindo para a formação educacional das crianças da comunidade em que está inserida.

Figura 16 – Placas de inauguração, reforma e ampliação



Fonte: Acervo da Pesquisadora (2024).

A escola é composta por um total de 18 funcionários(as), incluindo vigias, professores(as), diretora, coordenadora, agentes pedagógicos e agentes de serviços gerais. Localizada em um bairro periférico e distante do centro da cidade, atende majoritariamente famílias em situação de vulnerabilidade socioeconômica, condição que reforça a relevância desse espaço como *locus* de pesquisa, por evidenciar os desafios e as potencialidades da educação pública em contextos socialmente desfavorecidos.

4.2 Proposta curricular para a Educação Antirracista no Ciclo de Alfabetização

Após conhecer e colher informações da história da instituição *locus* da pesquisa para caracterizá-la, via documentos, adentramos, agora, em análises de documentos para entender a Educação Antirracista no município de Floriano como o Currículo do Piauí: um marco para a Educação do nosso Estado - Educação Infantil e Ensino Fundamental produzido e organizado por Carlos Alberto Pereira Silva e outros autores (2020); o Referencial Curricular de Floriano – Piauí, cuja autoria é de Nylfranyo Ferreira dos Santos (2022) e o Programa Piauiense de Alfabetização na Idade Certa (PPAIC), criado pela Seduc-PI em 2021.

O documento Currículo do Piauí destaca que, por muito tempo, a história do estado permaneceu silenciada. A elaboração desse currículo, portanto, representa uma oportunidade de revisitar e recontar essa trajetória, lançando luz sobre as conquistas e lutas de um povo que foram decisivas na formação do Brasil. Além disso, o texto curricular enfatiza que o processo de aprendizagem deve contribuir para o fortalecimento da identidade local.

O Referencial Curricular de Floriano-Piauí faz referência ao Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024, citando as Leis 10.639 (Brasil, 2003) e 11.645 (Brasil, 2008) como

vias para garantir a implementação da História e da Cultura Afro-brasileira e Indígena nos currículos escolares por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil. Nesse documento, encontramos um tópico que faz referência à “Educação para as Relações Étnico-Raciais”, citando o artigo 26-A, acrescido pela Lei nº 11.645, sancionada em 2008, assegurando uma educação democrática e de respeito à diversidade. Nesse tópico do Referencial de Florianópolis encontra-se escrito assim:

As instituições escolares incubem-se da conscientização tanto dos estudantes como da sociedade em geral por meio do estudo dessa temática contextualizando a origem da nação brasileira, reconhecendo as experiências, ações e vivências desses povos, ao qual, por um longo tempo, foram mantidos à margem dessa sociedade (Santos, 2022, p. 61).

A citação destaca as escolas na construção de uma consciência histórica e social mais inclusiva. Enfatiza o compromisso das instituições em abordar a história da formação da nação brasileira, reconhecendo as contribuições fundamentais dos povos que foram historicamente marginalizados, como os povos indígenas e afro-brasileiros. Ao trazer à tona essas experiências e vivências, a educação promove o respeito pela diversidade cultural e fortalece o entendimento de que a história de uma nação é multifacetada, construída a partir de diferentes perspectivas e ações. Além disso, reforça a necessidade de reparar injustiças históricas e valorizar as identidades desses povos que frequentemente foram e são silenciados ou invisibilizados em narrativas tradicionais. Essa abordagem nas escolas é essencial para formar pessoas mais conscientes e preparados(as) para atuar em uma sociedade plural e democrática.

Os documentos citados são basilares no direcionam as práticas curriculares nas escolas pelo fato de que estas possuem autonomia para adequar suas práticas conforme a realidade local, valorizando aspectos culturais; utilizando metodologias adequadas ao processo de aprendizagem de educandos(as), em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017).

Diante das análises realizadas, fica evidente que os documentos curriculares citados desempenham a promoção de uma Educação Antirracista no município de Florianópolis, bem como em todo o estado do Piauí. Ao valorizar a história local, reconhecer a contribuição dos povos afro-brasileiros e indígenas e fortalecer as identidades culturais, esses referenciais permitem a construção de uma prática pedagógica mais inclusiva e transformadora. A implementação dessas diretrizes nas escolas assegura o cumprimento das legislações vigentes e fomenta um ambiente educacional que respeita e celebra a diversidade, contribuindo para a formação de

pessoas cidadãs e conscientes de sua responsabilidade social.

4.3 O mergulho em memórias de docentes por meio de narrativas (auto)biográficas

Como já anunciado anteriormente, para a produção de dados para a pesquisa, escolhemos trabalhar com entrevistas narrativas autobiográficas, realizadas através de rodas de conversa. As conversas aconteceram em formato individual e coletivo, sendo que as rodas individuais com os(as) docentes alfabetizadores(as) aconteceram desde o primeiro momento que adentrei o *lócus* da pesquisa, e as rodas de conversa coletivas foram programadas e marcadas com a autorização da diretora da Escola, Sra. Márcia Beatriz Sousa e Silva, sendo acordadas por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) disponível no Apêndice A. Como já descrito anteriormente, dentre os critérios de seleção estava ser docente envolvido(a) no Ciclo de Alfabetização da Escola.

As conversas individuais com os(as) docentes alfabetizadores(as) aconteceram naturalmente. Toda vez que adentrava o *lócus* da pesquisa conversavam sobre algumas de suas práticas ou até mesmo dificuldades do dia a dia em sala de aula. Essas conversas foram gravadas e anotadas em meu diário de campo. As rodas de conversa coletivas foram divididas em três momentos com datas marcadas e programadas. A primeira roda aconteceu no dia 24 de outubro, na qual conversamos sobre “Memórias de Alfabetização – possíveis episódios de racismo sofridos por docentes nessa etapa da Educação Básica”. A segunda roda aconteceu no dia 14 de novembro, com diálogos sobre “Memória de Formação – saber docente em Educação Antirracista”. E, a terceira roda aconteceu no dia 27 de novembro, na qual abordamos as “Memórias da Profissão – fazer de docentes em Educação Antirracista no Ciclo de Alfabetização”.

No dia 6 de agosto de 2024, estive na Escola Municipal Professor Freire, conversei com a professora do 1º ano do Ensino Fundamental, ou seja, o primeiro ciclo de alfabetização. Em sua narrativa, a professora relatou que se sente cansada por conta da quantidade de trinta e quatro entre alunos(as) matriculados(as) na turma. A docente relatou, que nas formações do PPAIC, a narrativa dos(as) coordenadores(as) e formadores(as) é sempre pedindo “resultado” da aprendizagem. A professora narra que tem feito de tudo para promover resultado na leitura, escrita, interpretação e no letramento matemático, porém, devido às cobranças excessivas por resultados e à quantidade de provas externas e de programas adquiridos pelo município, não sobra tempo para trabalhar outras temáticas. Em seguida, a professora cita e mostra algumas das estratégias metodológicas utilizadas para trabalhar as habilidades exigidas nessa etapa da

educação. As estratégias e os métodos utilizados e citados foram o método fônico e fichas de leituras com as famílias alfabéticas, além de pequenos textos.

Adentramos o mês de setembro, mês estadual da Consciência Negra no Piauí, que traz reflexões e reconhecimento da luta e resistência do povo negro. A data é uma homenagem e celebração da Esperança Garcia, mulher negra que foi escravizada e escreveu uma carta ao governador, denunciando os maus tratos sofridos durante a escravidão, e, após 247 anos, a carta é reconhecida como uma petição.

No dia 13 de setembro de 2024, presenciei e participei de uma roda de capoeira que fazia parte dos fazeres docentes do professor de Educação Física, Antônio Benevaldo (Figura 17), o qual contou com a parceria dos capoeiristas Mestre *Gohan*, sua esposa Karina e seu filho de dois anos.

Figura 17 – Roda de conversa com Professor de Educação Física e capoeiristas



Fonte: Acervo da Pesquisadora (2024).

Após cantarem, dançarem e contarem histórias para as crianças, pedi que conversássemos um pouco e me contassem sobre os saberes de capoeiristas. O Mestre Goham (2024) narrou assim:

Sobre nossa cultura, o que aconteceu foi que os brancos nos separaram para tentar dificultar nossa comunicação. Para que eles não se organizassem. Só que o negro, ele não se acomoda. Ele sabe se organizar. Mesmo com línguas diferentes, todo mundo se encontra. E a capoeira, traz esses elementos, essa panela cultural. Quando o negro quer se juntar com outros negros. Porque tem muito negro que aprendeu a ser branco. Que abandona o que é, o que acredita. Ou nasce sendo imposto a ele. O maior problema da sociedade, é querer que a gente se comporte como a sociedade. Quando a gente não corresponde a esses padrões, a gente não é ninguém para eles. E disse sempre para meus alunos: se autoconhecer é o primeiro passo de vida. Se você não souber quem você é, você vai ser quem os outros digam, a pessoa que você seja. Se eles te dizem, vai ser assim. Você vai ser, porque você não sabe quem você é. E o branco se apropria do que é nosso, aí é bom. Mas, quando a gente se apropria, eles dizem que é ruim. Mas, essa é a ideia. Tem que chegar se apropriar do que é nosso.

Porque é nosso, nós não estamos tomando de ninguém. O conhecimento é nosso. O gingado é nosso. Eu vivo para valorizar a cultura africana, a língua africana.

O capoeirista, em sua fala sobre a resistência, a identidade e a luta cultural do povo negro frente a um longo histórico de opressão e invisibilização, aponta para a tentativa histórica de desarticular a união e a comunicação entre os negros como estratégia de dominação, evidenciando a força organizacional e a adaptabilidade da população negra, mesmo diante de adversidades impostas. O capoeirista nomeia a capoeira como uma “panela cultural”, que representa muito mais do que um jogo ou uma arte marcial; simboliza ancestralidade, resistência e coletividade. Para ele, é por meio da capoeira que elementos culturais africanos foram preservados e ressignificados, criando um espaço de conexão, aprendizado e força comunitária. A crítica ao comportamento imposto pela sociedade branca aponta para a forma como padrões eurocêntricos foram promovidos e como muitos negros, devido às pressões sociais, abandonaram ou foram afastados de suas raízes culturais.

O chamado ao autoconhecimento como “o primeiro passo de vida” é central para a valorização da cultura afro-brasileira e da resistência contra a imposição de identidades fabricadas. Conhecer quem se é e reconhecer o valor das tradições e da história é um ato de empoderamento que transforma não apenas indivíduos, mas comunidades inteiras. A apropriação cultural é outro ponto relevante em que o discurso traz à tona a necessidade de ressignificar no que tange ao que é próprio, valorizando e defendendo o conhecimento, a cultura e os legados ancestrais. Essa fala convida a uma reflexão sobre como essas dinâmicas de opressão e resistência moldaram a sociedade brasileira e destacam a necessidade de preservar e celebrar a riqueza da cultura africana, a dignidade e a centralidade.

A identidade docente envolve não apenas a formação e a experiência profissional do/da educador(a), mas as crenças, valores e a maneira como se relaciona com alunos(as) e a comunidade escolar. Trata-se da formação de um ser que transcende o simples ato de ensinar, constituindo um processo dinâmico e contínuo que se entrelaça com a identidade social e cultural de quem educa. Nessa perspectiva, ao refletir sobre a identidade docente, é fundamental reconhecer que cada educador(a) traz consigo um conjunto único de experiências que transforma sua prática pedagógica. Essas experiências podem incluir a formação acadêmica, as vivências pessoais, os desafios enfrentados na sala de aula e as interações com colegas e alunos(as). Assim, a identidade docente não é estática, mas, se transforma ao longo do tempo influenciada por novas aprendizagens e contextos.

Sendo assim, a identidade do(a) professor(a) é frequentemente influenciada pelas políticas educacionais e práticas pedagógicas adotadas nas instituições educativas. A forma

como um/uma docente se vê na sala de aula, junto a alunos(as) e a comunidade escolar, é uma combinação de fatores incluindo as experiências pessoais, as formações acadêmicas e as expectativas sociais que cercam a profissão. Além disso, as mudanças nas diretrizes curriculares e nas metodologias promovidas pelas instituições têm um forte impacto na identidade docente. A necessidade de se atualizar e se adaptar às novas exigências do mundo educacional pode criar um sentimento de insegurança, gerar oportunidades de crescimento e evolução profissional. A identidade docente é, portanto, um processo dinâmico e multifacetado influenciado pelas experiências individuais, bem como, o contexto social, cultural e institucional em que atuam.

O(A) docente é uma pessoa mediadora de aprendizagens e uma orientadora que está atenta às necessidades e às particularidades dos alunos(as). Essa função exige formação acadêmica, habilidades interpessoais e emocionais que são fundamentais para construir relacionamentos de confiança e respeito no ambiente escolar. Além disso, a reflexão crítica sobre a própria prática pedagógica é essencial para a construção da identidade docente. Nesse sentido, professores(as) se dedicam a analisar as estratégias de trabalhar os conteúdos e buscam dialogar com seus pares a fim de desenvolver uma identidade sólida e coerente. Essa autoanálise enriquece a prática educativa e fortalece a autoestima e a autorreflexão.

Ademais, para caracterizar o perfil dos(as) docentes protagonistas da pesquisa, elaborei e disponibilizei um roteiro contendo cinco apontamentos que considerei essenciais para a construção do perfil desses(as) profissionais (Apêndice B). O objetivo foi reunir informações que possibilitassem uma compreensão mais ampla de suas trajetórias formativas e de suas experiências no campo educacional, contribuindo para uma análise mais contextualizada dos dados produzidos. No referido roteiro, solicitei que os(as) participantes registrassem: nome completo; formação acadêmica (incluindo doutorado, mestrado, graduação, especialização e cursos de formação continuada); profissão e lócus de atuação; tempo de experiência docente no Ciclo de Alfabetização (1º e/ou 2º ano do Ensino Fundamental); e a forma como se autodeclaram racialmente. Essas informações foram fundamentais para compreender, não apenas o percurso profissional dos(as) docentes, mas também as dimensões identitárias que atravessam suas práticas pedagógicas.

Para a transcrição das narrativas dos(as) protagonistas da pesquisa, optei por identificá-los(as) por meio de seus últimos sobrenomes, respeitando as autorizações previamente concedidas e garantindo, ao mesmo tempo, um equilíbrio entre reconhecimento e preservação ética. A organização seguiu a seguinte ordem: Santos, Oliveira, Muniz, Mendes, Sousa, Vieira, Silva, Nascimento e Pinheiro. Essa escolha metodológica contribui para dar visibilidade às vozes participantes sem expor integralmente suas identidades. Com o intuito de facilitar a

leitura e a compreensão do perfil desses(as) profissionais, elaborei ainda um quadro-síntese, no qual sistematizo as principais informações coletadas, permitindo uma visualização mais clara e organizada dos dados identitários e profissionais dos(as) docentes envolvidos(as) na pesquisa (Quadro 4).

Quadro 4 – Perfil identitário dos(as) docentes do Ciclo de Alfabetização

Nome completo	Como se autodeclara	Formação	Profissão	Lócus de atuação	Anos no Ciclo de Alfabetização
Antonio Benevaldo dos Santos	Negro de cor preta	Licenciatura em Pedagogia; e, em Educação Física; Especialista em Gestão do trabalho Pedagógico; Extensionista em História e Cultura Afro Brasileira	Professor e Técnico em Assuntos Educacionais	Em escola de Floriano e em escolas de Picos	11 anos (1º e 2º ano)
Maria Dilene Martins de Oliveira	Parda, como está no meu registro	Graduada em Pedagogia; Especialização em Psicopedagogia	Professora	E M Professor Freire	32 anos de profissão, sendo 5 anos nos Anos Iniciais e Pré-Escola
Suzane de Almeida Costa Muniz	Parda	Graduada em Pedagogia; Especialização em Psicopedagogia	Professora	E M Professor Freire	27 anos
Ellen Gessye Alves Santos Mendes	Negra	Graduada em Pedagogia	Professora substituta	E M Professor Freire	3 anos
Jurema Brito Silva	Parda	Graduada em Pedagogia, Técnico em Educação Infantil e Pós-graduada em Psicopedagogia	Professora	E M Professor Freire	5 anos
Ana Paula de Sousa	Branca	Licenciada em Ciência da Natureza	Professora	E M Professor Freire	10 anos
Aline Vieira da Silva	Negra	Graduada em Educação Física	Professora	E M Professor Freire	5 anos
Francisca Tannyery da Silva Nascimento	Parda	Ciências Biológicas	Professora seletista	E M Professor Freire	2 anos
Maria da Guia Pinheiro	Parda	Graduada em Pedagogia e Especialista em Docência do Ensino Superior	Professora	E M Professor Freire	20 anos

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2024).

A tabela do perfil dos(as) docentes, apresenta 9 professoras e professores atuantes no Ciclo de Alfabetização (anos iniciais), majoritariamente, na Escola Municipal (E M) Professor Freire, em Floriano-PI. O grupo reflete a diversidade étnico-racial e as trajetórias profissionais

variadas, com foco em Pedagogia e especializações complementares. A amostra é predominantemente feminina (8 mulheres e 1 homem), o que espelha tendências comuns no magistério brasileiro.

Quanto à Autodeclaração Étnico-Racial, 5 participantes (55,6%) se autodeclararam pardos, o grupo majoritário, alinhado à composição demográfica do Piauí, em que pardos representam cerca de 60-70% da população, de acordo com o IBGE; 3 participantes (33,3%), se autodeclararam Negra/Negro, com ênfase em identidades “negra” ou “negro de cor preta”. 1 participante (11,1%), se autodeclarou branca. Essa distribuição evidencia presença significativa de autodeclarações afrodescendentes (88,9%), o que é relevante para os contextos de implementação da Lei 10.639/2003.

No quesito Formação Acadêmica, todas possuem formação superior ou em curso, com Pedagogia como carro-chefe, incluindo licenciaturas, graduação e técnico; 3 com especialização em Psicopedagogia, (2) Educação Física, (1) Ciências Biológicas, (1) Ciências da Natureza; (1) com múltiplas licenciaturas, Pedagogia e Educação Física). Psicopedagogia (3), Gestão Pedagógica (1), Docência do Ensino Superior (1); mais extensionismo em História e Cultura Afro-Brasileira (1). Entendendo que a ênfase em Psicopedagogia sugere interesse em práticas inclusivas para alfabetização.

Para a profissão e lócus de atuação, os achados e implicações foram: Profissão: predominantemente “Professora” (7), com variações como “Professora substituta/seletista” (2) e “Professor e Técnico em Assuntos Educacionais” (1). Lócus: (8) professoras atuam na E M Professor Freire; (1) professor atua na E M Professor Freire em Floriano e em uma escola em Picos. Quanto à experiência no Ciclo de Alfabetização: média de 13 anos; mediana de 5 anos. Varia de 2 a 32 anos, indicando mix de veteranos (ex.: 32 anos totais, 5 no ciclo) e iniciantes.

O perfil identitário dos(as) docentes atuantes no Ciclo de Alfabetização revela uma composição diversa e representativa no que tange às dimensões étnico-raciais, formativa e profissional. Notamos a predominância de profissionais que se autodeclararam pardos ou negros, o que evidencia a presença significativa de grupos historicamente marginalizados no corpo docente. Tal diversidade contribui para a valorização das identidades afro-brasileiras no ambiente escolar, reforçando o compromisso com uma educação que respeite e reflita a pluralidade cultural do Brasil.

Quanto à formação acadêmica, observamos que a maioria das professoras possui licenciatura em Pedagogia, associada às diferentes especializações, em especial nas áreas de Psicopedagogia e Gestão do Trabalho Pedagógico. Esse perfil demonstra um elevado grau de qualificação e atualização contínua, aspectos fundamentais para o desenvolvimento de uma

prática pedagógica eficaz e comprometida com as demandas do ciclo inicial da educação fundamental. A experiência profissional é heterogênea, variando desde profissionais com poucos anos de atuação até aqueles com mais de três décadas de trabalho na educação. Esta diversidade de tempo de serviço traduz uma combinação enriquecedora entre o conhecimento empírico e a renovação pedagógica proporcionada por docentes mais jovens, o que potencializa a qualidade da educação e contribui para a construção de um ambiente educativo inclusivo, crítico e culturalmente sensível.

Em síntese, o corpo docente do Ciclo de Alfabetização é composto por profissionais etnicamente coeso, com sólida formação acadêmica e trajetória profissional variada, elementos que colaboram para a promoção de práticas educacionais inclusivas e a efetivação de políticas públicas que valorizem a identidade cultural e o pluralismo no contexto escolar.

Achados e implicações do quadro perfil de docentes revelam um corpo docente experiente, diversificado etnicamente e alinhado às demandas de formação continuada em educação básica. A concentração na mesma escola sugere potencial para intervenções coletivas, como rodas de conversa, fortalecendo práticas pedagógicas inclusivas. Para pesquisas em políticas étnico-raciais, destaca-se a representatividade afrodescendente, mas recomenda-se a análise qualitativa de como essa diversidade impacta a implementação curricular da Lei 10.639.

4.4 Memórias de Alfabetização – possíveis episódios de racismo sofridos por docentes

No dia vinte e quatro de outubro, preparei um espaço para a primeira roda de conversa, de conversa coletiva. No espaço, foi colocado cadeiras organizadas em círculo; organizei uma mística com tecidos no chão, nas cores: vermelho, verde e amarelo, e dispostos alguns materiais sobre eles, como livros didáticos, paradidáticos, literatura de teóricos negros(as) e palavras-chave (racismo, currículo, África, população negra, povos indígenas, cultura afro-brasileira, cultura indígena, a Lei 10.639/2003, a Lei 11.645/2008, a Lei 12.711/2012 e a Lei 14.532/2023). Preparei também um painel com frases e questões curtas relacionadas à temática. No painel havia: Quem somos? Nossas histórias! Memória de Alfabetização; Memórias de Formação e Memórias da Profissão. Nesse espaço, solicitei que docentes colocassem imagens que representassem essas memórias. As imagens foram solicitadas previamente.

Preparei também uma mesa com lanches: comidas típicas da cultura afro-brasileira. Dentre elas: bolo de fubá, bolo de milho, bolo de macaxeira, bananas, mangas, cajus, doce de buriti, chá de maracujá, e outros. A ideia da mesa com lanches foi deixar os(as) participantes da roda mais à vontade para uma conversa dinâmica e fluida.

Para a dinâmica da roda de conversa preparei uma Caixa da Memória. A dinâmica funcionou da seguinte forma: Dentro da caixa havia um espelho e fotografias de cada participante da pesquisa comigo com um provérbio africano: “Eu sou, porque nós somos – Ubuntu”. As fotografias foram tiradas no momento da entrega do convite para a roda. Tudo pronto. Esteve presente nesta roda: Três capoeiristas (Karine Keyla Martins Mendes, Adelmária Leite da Silva e Laedson de Paula - Gohan); a diretora do *lôcus* de pesquisa (Marcia Beatriz Silva e Sousa); três coordenadoras gerais do Ciclo de Alfabetização (Regina Célia da Silva, Maria do Socorro da Silva Moreira e Eva Pereira Guimarães Santos); docentes do Ciclo de Alfabetização (Jurema Brito, Suzane de Almeida da Costa Muniz, Oscarina Borges de Sousa, Juscelia Pinto Vieira Sousa, Ellen Gessye Alves Santos Mendes, Maria Dilene Martins de Oliveira, Francisca Tamyery da Silva Nascimento, Isabel Maria Pereira da Silva, Josemilda Cavalcante Sousa, Maria José da Rocha Antunes Miranda e Maria da Guia Nunes Pinheiro); auxiliares de serviços gerais da Escola Municipal Professor Freire (Maria Raimunda e Kaleny Leal); minha irmã (Aldeane da Costa Leandro) e a filha da Professora Maria da Guia (Maria Eduarda Pinheiros). Então, iniciamos a roda sobre “Memórias de Alfabetização” (Figura 18).

Figura 18 – Registros da primeira Roda de Conversa – Memórias de Alfabetização



Fonte: Acervos da Pesquisadora (2024).

Iniciamos a roda de conversa, me apresentando e explicando o objetivo de estarmos reunidos naquele espaço e passo a palavra para as capoeiristas Karine Keyla Martins Mendes e Adelmária Leite da Silva, e o Capoeirista Laedson de Paula (Gohan) que tocaram e cantaram músicas embaladas pelo som do berimbau, do pandeiro e do caxixi (Capoeiristas, 2024):

Quando eu venho de Luanda eu não venho só (4x - Coro).
 O trago meu corpo cansado, coração amargurado
 Saudade de fazer dó.
 Quando eu venho de Luanda eu não venho só (4x - Coro).

Eu fui preso à traição trazido na covardia.
 Que se fosse luta honesta de lá ninguém me trazia.
 Na pele eu trouxe a noite na boca brilha o luar.
 Trago a força e a magia presente dos orixás.
 Quando eu venho de Luanda eu não venho só (4x - Coro).
 Eu trago ardendo nas costas o peso dessa maldade.
 Trago ecoando no peito o grito de liberdade.
 Que é grito de raça nobre grito de raça guerreira.
 Que é grito da raça negra, é grito de Capoeira.
 Quando eu venho de Luanda eu não venho só (4x - Coro).

(Mestre Toni Vargas, 2021)

Depois da apresentação dos/das capoeiristas, iniciamos o diálogo com as demais pessoas participantes da roda de conversa em que pedi que narrassem suas “memórias de alfabetização – possíveis episódios de racismo sofridos nessa etapa da Educação Básica”. Foi oportunizado a todas as pessoas que narrassem suas histórias. Iniciamos com as pessoas que estavam acomodadas no sentido horário. Pedi que, após uma terminar, outra continuasse, e assim sucessivamente. O diálogo aconteceu de forma harmoniosa e teve a duração de 2 horas. Consideramos o momento uma grande partilha repleta de ricas aprendizagens. Todas as vinte pessoas presentes naquele dia compartilharam suas memórias em forma de narrativas orais.

Porém, para a construção desse tópico, trago somente as narrativas de sete docentes envolvidos no Ciclo de Alfabetização, de forma que dentre essas estão docentes titulares, auxiliares de turmas, de horário pedagógico e do Programa Pacto pela Aprendizagem. O qual fiz a seguinte pergunta: Quais suas Memórias de alfabetização? – possíveis episódios de racismo sofridos nessa etapa da Educação Básica? O que essas pessoas docentes narram:

Aprendi a ler e escrever em casa com minha irmã. Primeiro contato com a escola formal foi aos 11 anos numa escola isolada, onde fiquei do primeiro ao terceiro ano. As danças da quadrilha não me davam papel de destaque e também era muito destrutado por ser negrim (Narrativa, Santos, 2024).

A presente narrativa configura um relato pessoal que permite compreender aspectos relevantes da trajetória de alfabetização e do contexto social vivenciado pelo narrador. A aprendizagem inicial da leitura e da escrita, realizada no ambiente doméstico com a mediação da irmã, evidencia um processo educativo informal comum em famílias cujo acesso à escolarização formal é tardio ou limitado. A entrada na escola aos onze anos revela o início tardio da educação institucional, o que implica desafios significativos no desenvolvimento das competências escolares e na adaptação ao espaço educativo.

O registro da experiência em uma escola isolada, onde o narrador cursou do primeiro ao terceiro ano, sugere uma realidade educacional marcada pela distância geográfica e pela precariedade de recursos, refletindo dificuldades no acesso à educação de qualidade. Além

disso, o episódio relatado sobre as danças da quadrilha, nas quais o narrador não ocupava lugar de destaque, associado ao fato de ter sido “muito destrutado por ser negrim”, explicita vivências de exclusão social e racial no contexto escolar. De modo que tais experiências apontam para práticas discriminatórias que transcendem a dimensão pedagógica e atingem também a participação cultural e social de estudantes negros e negras.

Portanto, o relato reforça a relevância de reconhecer as múltiplas formas de exclusão enfrentadas, sobretudo em contextos de escolarização tardia e infraestrutura precária, e aponta para a necessidade de políticas educacionais que promovam a valorização da diversidade cultural e o combate ao racismo institucional. Essa abordagem é fundamental para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e antirracista, em consonância com os princípios da equidade e da justiça social como destaca Eliane Cavaleiro em seu livro *Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola* (2024).

Minha mãe colocou na cabeça que nós tínhamos que vir para a cidade de Florianópolis para estudar. Porque minha mãe e meu pai eram lavradores. E eu disse: eu não quero ir. Mamãe pegou o caminhãozinho de carroceria e chegamos aqui. Não tinha cama, era rede. A rua que nós morávamos era rua de chão, areia mesmo. Na época, eu já iniciei na turma do 1º ano, e fui desenvolvendo a leitura e escrita no “Reforço da Dona Citôia – Antônia” (Narrativa, Oliveira, 2024).

A narrativa apresenta uma experiência de vida marcada pela relevância da educação como caminho para transformação pessoal e social. A mãe, determinada, decidiu mudar uma família da zona rural para a cidade de Florianópolis para garantir o acesso à escolarização dos/as filhos/as, apesar da resistência inicial da criança. O relato destaca as dificuldades enfrentadas, como a falta de conforto (dormir em redes, morar em rua de chão de areia), mas também o início do processo de aprendizagem, com a criança entrando no 1º ano escolar e desenvolvendo a leitura e a escrita com o apoio da professora de reforço escolar.

Esse texto expressa o valor da educação na luta contra as condições adversárias do meio rural, mostrando a força da mãe como agente de mudança e a adaptação da criança a um novo ambiente onde começa a construir seu conhecimento. A narrativa é sensível e realista, evidenciando o esforço das famílias rurais para buscar melhores oportunidades para os(as) filhos/as através da escola, mesmo diante de limitações materiais e dificuldades iniciais. Essa experiência ressalta a importância do apoio escolar, representada pelo “Reforço da Dona Citôia”, no desenvolvimento das habilidades básicas de leitura e escrita.

Memórias do meu tempo de alfabetização eu não tenho muitas. Eu não tenho assim... Eu estudei lá na escola Imaculada da Conceição. Minha professora de alfabetização era a professora Inácia. Mas, eu sempre fui muito tímida, muito calada, comportada,

muito estudiosa. A alfabetização foi o primeiro ano. Eu não tenho memórias da alfabetização em si, mas no 2º ano, eu lembro que tinha a palmartória também. Mas um dia, a minha mãe foi lá na escola falar comigo um dia. Quando ela saiu, que eu voltei pra turma, uma colega minha virou pra mim e perguntou se eu era filha dela de sangue ou adotada. A minha mãe, ela... Quem me diz? Eu sou parecida com a minha mãe, não sei se vocês acham, mas ela é mais clara, um pouco. Ela é mais clara. A pele está queimada, mas ela é mais clara. Essa colega minha virou pra mim e perguntou se eu era filha de sangue ou adotada. Eu sou filha de sangue. Isso foi algo que me marcou, que eu nunca nem tinha reparado nisso de cor, a minha mãe é mais clara do que eu. Será que eu sou filha dela ou sou adotada? Não! Nunca parei pra pensar nisso. E foi algo que me marcou. Mas isso aí eu já estava na quinta série. Sabe? É uma coisa assim que... Pode ser pequeno, na hora ou no momento, uma colega de turma, mas que marca que você leva e você vai pensando e leva pra vida toda, que hoje, na idade que eu tenho hoje, eu lembro disso (Narrativa, Muniz, 2024).

A narrativa apresenta uma memória da infância relacionada ao período de alfabetização, destacando o ambiente escolar e as experiências pessoais da narradora. Ela estudou na escola Imaculada da Conceição, com a professora Inácia no 1º ano, mas não guarda muitas lembranças desse início. No entanto, menciona a existência da palmartória no 2º ano, evidenciando práticas disciplinares da época. Um episódio marcante, embora pequeno, foi quando um colega questionou sua origem racial, levantando dúvidas sobre ser filha de sangue ou formalizada, pois sua aparência era diferente da mãe, que era mais clara. Essa pergunta deixou uma marca profunda e de rigidez na narradora, que só voltou a refletir sobre isso muitos anos depois, mostrando como experiências de preconceito e diferença racial, mesmo quando sutis, podem impactar a vida emocional e a identidade.

O relato conecta a memória escolar, a timidez e a dedicação aos estudos com um momento de reflexão sobre identidade, pertencimento e preconceito como aspectos essenciais para compreender a experiência de muitos(as) alunos(as) na escola, especialmente em contextos marcados pela diversidade racial. A escola mencionada é uma instituição educacional real reconhecida por seu compromisso com a educação, e que provavelmente oferecia educação fundamental com estruturas tradicionais na época descrita. Essa narrativa ajuda a ilustrar os desafios emocionais enfrentados pelas crianças na escola e as marcas dessas experiências na vida adulta, especialmente no que diz respeito às discussões de raça e acessos sociais.

Eu sou a terceira filha. O nome da minha irmã mais velha é Carla, a outra Gláucia e eu, Jurema. Carla, era de cabelo liso, o olho bem claro, ou seja, era branca. Minha irmã Cláucia, também branquinha, cabelo cacheado, mas também bem bonita. E eu... Jurema! Eu odiava ir para o primeiro dia de aula. E para completar minhas irmãs eram mais velhas. Elas eram ótimas em tudo. E as professoras eram as mesmas. E quando eu chegava na escola, as professoras diziam: você tem que ser muito boa, porque sua irmã é ótima. O meu período de Educação Infantil foi horrível. Não desenvolvi nada. Era horrível, sabe assim... Aí quando cheguei no fundamental, a tia Cláudia, me falou assim: você não vai crescer com esse trauma. Porque você é uma criança ótima. Ela me acolheu. Ela fez tudo por mim. Tudo foi mudando. E quando eu fui para o 2º ano, era a tia Elma, ela passou todo meu histórico para a tia Elma. A tia Elma também me

acolheu e tudo foi mudando. Minha educação infantil foi horrível. Eu pensava: maldito o dia que nasci. Por que, como pode? Pai, porquê? Carla, Gláucia e Jurema. Mãe... e ela: minha filha! Eles contavam tantas histórias. Mas hoje, eu amo meu nome (Narrativa, Brito, 2024).

A narrativa de Jurema revela as dificuldades emocionais e sociais que ocorreram no ambiente escolar, especialmente por ser uma irmã mais nova em uma família com irmãs que tinham características físicas diferentes (mais claras), o que a fez sentir-se inferior e pressionada a ser tão boa quanto elas. Seu relato expressa uma forte sensação de isolamento e trauma na Educação Infantil, agravada pela comparação constante com as irmãs e pela falta de acolhimento inicial, que só foi superada graças ao suporte e cuidado de duas professoras que proporcionaram um ambiente mais acolhedor e favorável ao seu desenvolvimento.

Esse relato destaca como as experiências escolares podem impactar a autoestima e a identidade das crianças, especialmente quando associadas às comparações familiares e aos padrões estéticos que refletem questões raciais e sociais. A história de Jurema exemplifica o desafio que muitas crianças negras enfrentam nas escolas brasileiras onde o racismo estrutural, velado ou explícito, se manifesta na forma de comparações, preconceitos e exclusão. Essa situação é confirmada por estudos que mostram que o ambiente escolar é um espaço onde o preconceito racial, muitas vezes, se manifesta claramente, influenciando a formação da identidade e a autoestima de alunos(as).

A relevância de um acolhimento pedagógico e emocional é fundamental para que crianças como Jurema possam superar traumas iniciais e reconhecer seu valor, ou que reforcem a necessidade de políticas e práticas educacionais antirracistas que promovam a valorização da diversidade e combatam o racismo estrutural nas instituições educacionais brasileiras, conforme prevê a Lei 10.639 (Brasil, 2003) que inclui a obrigatoriedade de aprender a história e cultura afro-brasileira presente no currículo, buscando promover a consciência racial e o respeito à diversidade étnico-racial, o que é essencial para transformar essas experiências negativas em motores de inclusão e valorização da identidade negra.

Assim, a narrativa de Jurema é um testemunho da realidade de muitas crianças negras no Brasil, ressaltando tanto as dificuldades enfrentadas quanto a função transformadora da escola quando essas práticas pedagógicas se pautam no afeto, acolhimento e valorização da diversidade.

Sobre as memórias de alfabetização eu nunca sofri preconceito. Mas eu fui criada pela minha avó e pela minha tia. Minha avó teve 10 filhos. Ela era branca e de cabelo liso. Meu avô negro do cabelo liso. Aquele negro da cor da garrafa de café. E todos os 10 filhos são pretos e têm o cabelo liso. Ela faleceu e eu fiquei com minha tia. Moramos

eu, ela e meu filho. E quando ela me levava para a escola, alguns coleguinhas da sala de aula, falavam assim: Ela é sua babá ou sua empregada, por causa da cor. É isso... Ainda hoje, quando falam eu fico uma onça. Só porque é preto tem que ser a babá, a empregada? (Narrativa, Sousa, 2024).

A narrativa de Sousa (2024) traz um relato poderoso sobre as nuances do racismo e do preconceito vivenciados desde a infância, mesmo em um ambiente familiar marcado pela diversidade racial. Criada pela avó branca e avô negro, com uma família que inclui várias pessoas negras com cabelos lisos, a narradora mostra a complexidade das identidades raciais dentro de um mesmo grupo familiar. Apesar de dizer não ter sofrido preconceito na etapa da alfabetização, desviou a discriminação por parte de colegas da escola, que questionavam sua relação com a tia, assumindo que, por sua cor preta, deveria ser babá ou empregada.

Esse episódio evidencia uma das formas mais recorrentes de racismo estrutural no Brasil, em que a cor da pele ainda está associada aos lugares sociais subalternos, reproduzindo estigmas históricos de desigualdade racial. A ocorrência da narradora, que se enfurece com essa situação, mostra a dor e o impacto emocional dessas experiências. Essa realidade está alinhada aos estudos que apontam a escola como um espaço onde a reprodução do racismo afeta diretamente a autoestima e o pertencimento de alunos(as) negros(as).

A narrativa ressalta a necessidade de se trabalhar práticas pedagógicas antirracistas e a valorização da diversidade dentro das instituições educativas para combater esses estigmas e promover um ambiente escolar inclusivo e respeitoso. Essa luta parte da consciência sobre a diversidade racial e da quebra dos preconceitos que ainda permeiam as relações sociais, especialmente entre crianças, que reproduzem muitas vezes os discursos e preconceitos observados no contexto social mais amplo.

Portanto, a narrativa não apenas expõe uma experiência pessoal de preconceito racial na infância, mas também evidencia a necessidade contínua de políticas educacionais que promovam a equidade racial e respeito à diversidade evitando que essas situações se perpetuem.

Em minhas memórias de alfabetização, eu lembro que quando eu era pequena, na escola sempre estudei em escola particular. E eu sofri racismo. Eu era pequena, mas eu lembro que um coleguinha de classe disse para a outra coleguinha não brincar comigo, porque eu era preta. Eu lembro que minha mãe conversou comigo e teve esse movimento na escola (Narrativa, Vieira, 2024).

A narrativa de Vieira revela uma experiência dolorosa de racismo vivenciada na infância, mesmo estudando na escola particular, ambiente frequentemente associado às melhores condições educacionais e sociais. O relato em que um colega proíbe outra criança de brincar com ela por causa da cor da pele é um exemplo de exclusão racial desde as primeiras

etapas escolares. Essa experiência é reforçada pela atuação da mãe, que conversa e provavelmente busca apoio para enfrentar o preconceito sofrido.

As estatísticas atuais mostram que o racismo nas escolas brasileiras, incluindo as particulares, é um problema significativo e frequente, tendo em vista que mais da metade dos(as) professores(as) já presenciou casos de racismo entre alunos(as), e o ambiente escolar é um dos principais locais onde ocorreram essas manifestações, a diversidade racial e o preconceito persistem refletindo padrões sociais e estruturais profundamente enraizados.

Esses relatos confirmam a urgência de políticas e práticas antirracistas na educação, incluindo formação de professores(as), inclusão curricular que valorize a cultura afro-brasileira, e ações concretas para promover o respeito à diversidade. A escola precisa ser um espaço de acolhimento e de combate ativo ao racismo para garantir o desenvolvimento pleno de todas as pessoas, independente da pele.

Minha alfabetização iniciou em casa. Com o pouco que minha mãe sabia ela conseguia me ensinar a carta do ABC. Comecei estudar na escola com 7 anos de idade na 1ª série. Não passei pela Educação infantil como nos dias atuais. Minha alfabetização foi tranquila, sempre fui muito focada. Não lembro de ter sofrido preconceito. Encontrei sim, alguns obstáculos na acessibilidade para locomoção dentro do ambiente escolar. Nesta época as escolas não tinham essa preocupação (Narrativa, Pinheiro, 2024).

As narrativas apresentadas refletem diferentes experiências de alfabetização e escolarização no Brasil, com destaque para os desafios sociais e emocionais enfrentados, especialmente por crianças negras e aquelas em contextos de vulnerabilidade social. O preconceito racial é recorrente, ocorrendo tanto em escolas públicas quanto particulares, manifestado em exclusões e comparações que impactam a autoestima e a identidade das crianças. A escola, enquanto espaço de socialização dos conhecimentos tanto reproduz quanto combate às desigualdades, dependendo das práticas pedagógicas e do acolhimento oferecido.

Além do racismo, outros obstáculos aparecem, como a falta de acessibilidade, evidenciando falhas estruturais que dificultam a inclusão de todas as pessoas. A alfabetização em casa, embora valorosa precisa ser complementada por políticas públicas efetivas que garantam o direito universal à educação de qualidade, acolhedora e antirracista, valorizando a diversidade, promovendo o desenvolvimento integral das crianças, transformando traumas em superações e, conseqüentemente, possibilitando um aprendizado significativo.

Essa diversidade de relatos é crucial para entendermos a complexidade da educação no Brasil e reforçarmos a necessidade de práticas e políticas educacionais que promovam equidade racial, inclusão social e acessibilidade, garantindo um espaço escolar justo e acolhedor para as

crianças no seu momento formativo.

4.5 Memórias de Formação – saber de docentes em Educação Antirracista

No dia 14 de novembro preparei um novo ambiente para a segunda roda de conversa. Nesse ambiente, organizei novamente as cadeiras em círculo, um tapete felpudo no qual coloquei novamente os materiais que utilizei na primeira roda: livros didáticos, paradidáticos; literaturas de escritores(as) negros(as) e as palavras-chave: racismo, currículo, África, população negra, povos indígenas, cultura afro-brasileira, cultura indígena, a Lei 10.639/2003, a Lei 11.645/2008, a Lei 12.711/2012 e a Lei 14.532/2023. Preparei o mesmo painel com as frases e as questões curtas: Quem somos? Nossas histórias! Memória de Alfabetização; Memórias da Formação e Memórias da Profissão. Novamente, coleí as fotografias que os(as) docentes levaram.

Para essa roda, selecionei provérbios africanos enrolados em forma de pergaminho e amarrados com tecidos coloridos, os quais coloquei dentro da caixa de memórias e passei diante de cada participante da roda, de forma que se olhassem no espelho e o que havia dentro da caixa e pegasse um pergaminho para a leitura compartilhada. Cada participante leu o seu. O momento foi de descontração e reflexão. Os provérbios foram esses (Quadro 5):

Quadro 5 – Lista de Provérbios utilizados na dinâmica da Caixa da Memória

Provérbios
O conselho é um estranho; se ele for bem-vindo, fica para passar a noite. Se não, vai embora no mesmo dia. – Provérbio Malgaxe
Conhecimento sem sabedoria é como água na areia. – Provérbio Guineense
Você aprende a cortar árvores, cortando-as. – Provérbio de Bateke
Quando um rei tem bons conselheiros, seu reinado é pacífico. – Provérbio Ashanti
No momento de crise, os sábios constroem pontes e os tolos constroem represas – Provérbio Nigeriano
Não esqueça o que é ser um marinheiro apenas porque é um capitão. – Provérbio Tanzaniano
Unidade é força, divisão é fraqueza – Provérbio Suaíli
Uma família é como uma floresta, quando você está do lado de fora é densa, quando está dentro, vê que cada árvore tem seu lugar. – Provérbio Africano
Amigos ruins impedirão que você tenha bons amigos. – Provérbio Gabonense
As crianças são a recompensa da vida. – Provérbio Africano
Você se torna sábio quando começa a ficar sem dinheiro. – Provérbio de Gana
Não deixe o que você não pode fazer afastá-lo do que você pode. – Provérbio Ashanti
Há muitas flores coloridas no caminho da vida, mas as mais bonitas têm os espinhos mais afiados. – Provérbio Africano
Aquele que aprende, ensina. – Provérbio Etíope

Fonte: Organizado pela autora a partir de pesquisa na página digital O segredo (2025).

Os provérbios africanos constituem uma rica fonte de sabedoria popular, transmitida oralmente por gerações e profundamente enraizada nas experiências coletivas dos povos do

Continente. Este conjunto de provérbios revela valores fundamentais como a humildade, a coletividade, o aprendizado prático e a resiliência diante das adversidades. A seguir, propõe-se uma análise temática e filosófica desses enunciados destacando suas implicações sociais e educativas.

Diversos provérbios enfatizam a distinção entre conhecimento teórico e sabedoria prática. O provérbio Guineense “Conhecimento sem sabedoria é como água na areia” sugere que o saber, quando não acompanhado de discernimento, é ineficaz e facilmente perdido. Complementarmente, o provérbio de Bateke “Você aprende a cortar árvores, cortando-as” valoriza o aprendizado empírico, indicando que a experiência direta é essencial para o domínio de habilidades. Essa perspectiva aproxima-se das concepções pragmatistas da educação, que defendem o aprender fazendo como método pedagógico eficaz.

A liderança é abordada sob a ótica da escuta e da humildade. O provérbio Ashanti “Quando um rei tem bons conselheiros, seu reinado é pacífico” destaca a assessoria qualificada para a boa governança. Já o provérbio Tanzaniano “Não esqueça o que é ser um marinheiro apenas porque é um capitão” adverte contra a arrogância, lembrando que a ascensão hierárquica não deve apagar a memória das origens. Tais ensinamentos refletem uma ética comunitária, em que o poder é exercido com responsabilidade e consciência histórica.

A coletividade é um valor central nos provérbios africanos. O provérbio Suaíli “Unidade é força, divisão é fraqueza” sintetiza a ideia de que a coesão social é a condição para a superação de desafios. A metáfora da floresta, presente no provérbio Africano “Uma família é como uma floresta, quando você está do lado de fora é densa, quando está dentro, vê que cada árvore tem seu lugar”, ilustra a complexidade e a harmonia das relações familiares. Esses enunciados reforçam a solidariedade e interdependência como pilares da vida comunitária.

O provérbio nigeriano “No momento de crise, os sábios constroem pontes e os tolos constroem represas” apresenta uma poderosa metáfora sobre a forma como os seres humanos lidam com conflitos e adversidades. A construção de pontes simboliza a abertura ao diálogo, à escuta e à cooperação, evidenciando uma postura voltada para a resolução coletiva dos problemas. Em contraposição, as represas representam o bloqueio, o isolamento e a tentativa de conter ou reprimir as tensões, o que, muitas vezes, agrava ainda mais os conflitos. Essa dicotomia revela uma dimensão ética da ação humana, na qual a sabedoria se manifesta na capacidade de construir caminhos de aproximação, promovendo soluções inclusivas, sustentáveis e baseadas no respeito mútuo.

Outros provérbios abordam aspectos existenciais relacionados aos limites pessoais e ao valor formativo das dificuldades. O provérbio Ashanti, “Não deixe o que você não pode fazer

afastá-lo do que você pode”, incentiva a ação dentro das próprias possibilidades, valorizando o esforço e a perseverança como elementos fundamentais para o crescimento individual. Já o provérbio de Gana “Você se torna sábio quando começa a ficar sem dinheiro” sugere que a escassez pode se constituir como uma importante escola de aprendizagem, revelando o potencial educativo das adversidades e das experiências de privação. Por sua vez, o provérbio africano “Há muitas flores coloridas no caminho da vida, mas as mais bonitas têm os espinhos mais afiados” convida a uma leitura mais crítica da realidade, alertando para os riscos ocultos nas aparências e para a necessidade de maturidade na tomada de decisões. Em conjunto, esses ensinamentos reforçam uma visão de mundo pautada na reflexão, na resiliência e na construção consciente do próprio caminho.

O provérbio etíope “Aquele que aprende, ensina” encerra esse conjunto de reflexões com uma profunda valorização da transmissão do conhecimento como prática coletiva e contínua. Nessa perspectiva, aprender não se limita a um ato individual, mas se amplia como responsabilidade social, na medida em que o saber adquirido deve ser compartilhado, circulando entre os membros da comunidade e contribuindo para o fortalecimento coletivo. Tal compreensão dialoga diretamente com princípios pedagógicos contemporâneos que concebem a educação como prática de liberdade, emancipação e transformação social, em que ensinar e aprender se entrelaçam em um movimento dinâmico e recíproco. Assim, mesmo em sua brevidade, esses provérbios condensam valores profundos e universais, revelando não apenas aspectos culturais do continente africano, mas também contribuições significativas para o pensamento filosófico, educacional e ético.

De modo geral, esses provérbios refletem valores como humildade, perseverança, sabedoria prática, senso de coletividade e uma visão realista da vida, elementos característicos da sabedoria ancestral africana. Tais ensinamentos orientam para um viver mais consciente, equilibrado e em harmonia com o outro e com o mundo, reforçando a importância das relações humanas e do aprendizado ao longo da vida. Nesse sentido, a valorização da experiência e da oralidade como formas legítimas de produção e transmissão de conhecimento se destaca como um legado potente dessas tradições. Para ilustrar essa reflexão e dar materialidade aos sentidos aqui discutidos, apresenta-se a Figura 19, que dialoga com os valores e significados expressos nesses provérbios.

Figura 19 – Registros da segunda Roda de Conversa – Memórias de Formação



Fonte: Acervo da Pesquisadora (2024).

Confeccionei também bonecas de tecidos, conhecidas como bonecas Abayomi, para doar como lembrancinhas para as pessoas participantes da segunda roda de conversa. Enquanto as confeccionava, meus filhos Miquéias e Neemias brincavam e se divertiam com elas. Representaram toda a família: pai, mãe, irmãos, avós, primos e tios. Fizeram uma festa! Miquéias, meu filho mais velho, que tem 10 anos, perguntou se na minha infância, eu tinha bonecas parecidas com as Abayomi. Disse que sim, e, então expliquei a origem da história das bonecas que estava confeccionando.

Para essa roda de conversa, além das docentes da Escola Municipal Professor Freire: Suzane de Almeida Costa Muniz, Ana Paula de Sousa Oliveira, Oscarina Borges de Sousa, Maria da Guia Nunes Pinheiro, Anatália Pereira da Silva, Josemilda Cavalcante Sousa, Francisca Isabela Ferreira da Silva, Isabel Maria Pereira da Silva, Jucelia Pinto Vieira Sousa, Aline Vieira da Silva, Francisca Tannyery da Silva Nascimento, Sinatiele da Costa Carvalho Sousa e Maria Pinheiros, estavam presentes também duas coordenadoras da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação (SEMED): Maria do Socorro da Silva Morreira e Zenólia Lima. Além disso, participaram a Secretária de Cultura, presidente e organizadora do Movimento Negro Casa de Dandhara, professora Elineusa Ramos, acompanhada de seu esposo Jesuino Reis Sá, seu sobrinho Kael Italo Rodrigues e o rei Beleza Negra 2023, Guilherme Sousa Morais (Figura 20). Todos narraram suas memórias, mas, para a construção desse tópico trago as narrativas dos(as) docentes alfabetizadores(as).

Sou Licenciado em Pedagogia e em Educação Física pela UESPI. Especialista em Gestão do Trabalho Pedagógico e Extensionista em História e Cultura Afrobrasileira. Foram anos de estudos. Participação em fóruns de debates, conferências, e a criação de um fórum e grupos de trabalhos na Rede Municipal de Floriano. Daí surgiu a ideia de dinamizar o trabalho com as Relações Étnico-Racial. Hoje sou Agente de Governança Regional – Municipal pelo Programa de Política Nacional de Qualidade,

Educação para as Relações Étnico - Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ) (Narrativa, Santos 2024).

O texto apresenta uma trajetória acadêmica e profissional sólida, mostrando coerência entre formação, atuação e compromisso social. A narrativa evidencia engajamento com a educação inclusiva, especialmente no campo das relações étnico-raciais. A menção à criação de fóruns e grupos de trabalho na Rede Municipal de Florianópolis reforça uma postura de liderança e protagonismo pedagógico, destacando a busca por práticas democráticas e colaborativas.

O trecho final, ao citar o cargo de Agente de Governança Regional – Municipal e o vínculo com o Programa de Política Nacional de Qualidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ), aponta para uma evolução na carreira, conectando prática local às políticas públicas de alcance nacional. Esse aspecto valoriza a dimensão extensionista mencionada no início, mostrando como a formação se reflete em ações concretas de transformação social e valorização da diversidade cultural.

O caráter progressivo e consistente do relato “Eu fiz Magistério, comecei a ensinar. Depois fiz o Normal Superior e fiz uma Pós-graduação em Psicopedagogia” (Narrativa, Oliveira, 2024) reflete um percurso de valorização e aprofundamento da formação docente, que está alinhado com as diretrizes educacionais e políticas públicas no Brasil em que a atualização acadêmica reflete em meios de como valorizar a caminhada desse(a) docente como profissional.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017) reconhece ser fundamental docentes enquanto agentes transformadores(as) da educação, enfatizando a formação inicial e continuada para uma prática pedagógica qualificada e inclusiva. Ressalta que o compromisso docente com seu próprio desenvolvimento e com a aprendizagem de estudantes é essencial para a concretização dos direitos de aprendizagem estabelecidos em lei, o que justifica a busca contínua de conhecimento demonstrada no relato por meio da formação inicial e continuada a fim de atualizar as discussões propiciadas pelo aprofundamento dos estudos.

Neste sentido, as políticas públicas atuais incentivam formas estruturadas de formação continuada, visando promover o aperfeiçoamento profissional de docentes com práticas pedagógicas atualizadas e reflexivas, embora existam desafios como a falta de estabilidade, melhores condições de trabalho e salários dignos que podem dificultar essa valorização efetivamente. A Psicopedagogia, em especial, é reconhecida como uma área que contribui para a formação docente ao fomentar a compreensão dos processos de aprendizagem e dificuldades escolares, auxiliando a desenvolver estratégias educativas eficazes e personalizadas.

Portanto, a trajetória narrada representa o ideal de valorização da profissão docente, enfatizando a formação continuada e o conhecimento ampliado como preconizado pela BNCC

(2017) e políticas educacionais em vigor, apesar das barreiras estruturais ainda existentes no contexto brasileiro. Desse modo, o relato “Comecei a trabalhar como professora depois que me graduei, fiz Pedagogia. Fiz uma Pós-graduação em Psicopedagogia e continuei trabalhando com professora” (Narrativa, Muniz, 2024), expressa uma trajetória profissional que evidencia a busca constante por aprimoramento e especialização, característica valorizada na formação docente contemporânea. Iniciar a carreira com a graduação em Pedagogia garante a base teórica necessária para a prática educativa, e na sequência, o aprofundamento dos estudos evidencia a preocupação em compreender melhor os processos de aprendizagem e as dificuldades dos(as) alunos(as), contribuindo para intervenções educativas eficazes.

No contexto brasileiro atual, essa trajetória está alinhada com as diretrizes da BNCC (2017), que destaca a importância da formação inicial e continuada de professores(as) para a melhoria da qualidade da educação e a promoção de uma educação inclusiva e equitativa. As políticas públicas têm reforçado a valorização da carreira docente, promovendo programas de formação continuada e oferecendo incentivos para que docentes ampliem suas qualificações. Todavia, desafios estruturais permanecem, como a necessidade de melhores condições de trabalho e remuneração mais justa, especialmente em regiões mais vulneráveis do país.

Assim, o relato exemplifica a caminhada ideal que docentes trilham ao investir na sua formação para contribuir de forma cada vez mais qualificada com a educação, o que é crucial para o sucesso do processo de aprendizagem e a valorização da profissão docente no Brasil.

Por quê? O negro tinha o cabelo feio, duro e o cabelo ruim. Gente, o cabelo não é ruim, não existe o cabelo ruim. Cada um tem a sua fabricação. Não existe a bem pretinha, não. Tem a pele retinta, a pele que é menos retinta. São termos que a gente precisa estar modulando em nossas palavras. São coisas que eu aprendi no curso de Pedagogia na UFPI, na disciplina Relações Étnico-Raciais, Gênero e Sexualidade. E que eu ainda estou aprendendo. Eu gosto de ler Grada Kilomba, Memórias da Plantação, porque ela fala muito sobre isso. Aí a importância que a lei 10.639/03, entrasse em vigor, que ela realmente existisse, que fosse essa obrigatoriedade porque a gente poderia dar mais voz a nossas crianças negras que se sentem invisibilizadas (Narrativa, Mendes, 2024).

O parágrafo relatado aborda uma crítica profunda às ideias racistas internalizadas sobre características físicas do negro, como o cabelo, desmistificando o preconceito ao afirmar que não existe “cabelo ruim”, mas sim uma diversidade natural de formas. A fala evidencia um processo de aprendizagem e consciência crítica adquirido no Curso de Pedagogia, especialmente na disciplina de Relações Étnico-Raciais, Gênero e Sexualidade, além do interesse pela obra de Grada Kilomba (2019), que discute a experiência negra e a descolonização do pensamento.

A referência à Lei 10.639/2003 é fundamental, pois essa legislação torna obrigatória a presença no currículo da História e Cultura Afro-brasileira nas escolas, buscando combater o racismo estrutural e promovendo o reconhecimento da identidade negra, visando dar voz às crianças negras, combatendo a invisibilização social e cultural a que são submetidas, como ressaltado na narrativa. Ela representa um marco para a Educação Antirracista no Brasil, ao garantir que a diversidade étnico-racial seja respeitada com responsabilidade pedagógica.

Por fim, esse relato revela a formação docente comprometida com a equidade racial e de políticas públicas que ampliem esse conhecimento nas escolas, contribuindo para a valorização das identidades negras, conforme a obrigação legal e os princípios da educação para a diversidade previstos na referida Lei.

4.6 Memórias da Profissão – fazer de docentes em Educação Antirracista no Ciclo de Alfabetização

A dinâmica da terceira roda de conversa seguiu uma organização semelhante às duas anteriores, iniciando-se com o envio de um convite formal entregue individualmente a cada participante. Para esse momento, preparei dois materiais: um cartão de visita e um caderno, pensados como dispositivos de acolhimento, escuta e registro. No cartão, constava a frase: “Sua presença faz pulsar em mim boas memórias! Quais memórias pulsam em você ao participar dessa roda?”, com o intuito de sensibilizar os(as) participantes e incentivá-los(as) a expressar, de forma breve, suas impressões e sentimentos sobre a experiência vivida.

O caderno, por sua vez, continha uma mensagem de agradecimento pela participação, além de um roteiro com as mesmas perguntas utilizadas nas rodas de conversa. Esse material foi entregue com o propósito de ampliar as possibilidades de expressão, permitindo que os(as) participantes narrassem e registrassem suas histórias de maneira mais livre e reflexiva. Assim, caso desejassem, poderiam posteriormente devolver os cadernos, contribuindo com complementações às narrativas orais já compartilhadas, enriquecendo ainda mais o conjunto de dados da pesquisa.

Figura 20 – Registros da terceira Roda de Conversa – Memórias da Profissão



Fonte: Acervo Pesquisadora (2024).

Propus uma reflexão sobre suas memórias profissionais, buscando compreender suas experiências e práticas como docentes comprometidos(as) com a Educação Antirracista no Ciclo de Alfabetização. Eles/Elas, por sua vez, narraram diversas histórias que se entrelaçam e cruzam com a temática sobre seus saberes e fazeres em Educação Antirracista. Assim, selecionamos as narrativas, usando o mesmo critério das anteriores que foi o de ser docente envolvido no Ciclo de Alfabetização.

Primeiramente faço um trabalho aberto, onde todos que participam compreendam o que está acontecendo. Trago a música, a dança, as brincadeiras e as lutas tratando da origem, os precursores e quais os sentidos desses elementos. Trato os/as alunos/as como sujeitos e parte da construção desse conhecimento (Narrativa, Santos 2024).

A narrativa expressa uma prática pedagógica inclusiva e participativa, em que a pessoa mediadora cria um ambiente aberto para o envolvimento coletivo no processo de aprendizagem. Ao trazer elementos culturais como a música, a dança, as brincadeiras e as lutas, valorizamos a diversidade cultural, bem como promovemos o reconhecimento das origens e significados desses elementos, contextualizando-os historicamente.

Destarte, esse modo de agir reconhece os(as) alunos(as) como sujeitos(as) ativos(as) no processo educativo, ou seja, como agentes construtores(as) de conhecimento, e não como receptores(as) passivos(as). Tal abordagem está alinhada aos princípios contemporâneos da educação que valorizam a cultura, a experiência e o diálogo na construção de saberes significativos. Além disso, essa prática favorece o desenvolvimento da identidade cultural, o respeito à diversidade e o fortalecimento da autoestima, promovendo uma aprendizagem engajada com a realidade.

O relato “Trabalho com pequenos textos como A menina do laço de fita” (Narrativa,

Oliveira, 2024) indica uma prática pedagógica que utiliza textos curtos e acessíveis para o trabalho em sala de aula. Esse recurso é, especialmente, rico para alunos(as) do Ensino Fundamental, porque permite o desenvolvimento progressivo das competências de leitura, interpretação e produção textual. O uso de textos pequenos como “A menina do laço de fita” facilita o engajamento de alunos(as), favorece a compreensão leitora e possibilita atividades diversificadas, como reflexão, análise de personagens, identificação de elementos narrativos e produção de textos inspirados. Além disso, ao escolher textos com temáticas próximas à realidade ou ao universo infantil, o(a) docente promove uma conexão afetiva com o conteúdo, tornando o aprendizado eficaz. Essa prática é indicada para fortalecer habilidades linguísticas e despertar o prazer pela leitura desde os primeiros anos escolares.

Outra narrativa que trago para a nossa reflexão diz muito mais sobre ver o outro como uma extensão de si, revelando situações empáticas que constroem sentimentos de rompimento com o clima da indiferença em relação ao que o aluno traz, como verifica-se:

Eu sempre me emociono quando eu vou falar. Por toda a dor que eu passei sempre acolho meus alunos. Eu amo meus alunos. Quando eu vejo uma criança, eu gosto, eu sempre me aconchego. Aqui na escola, tem uma criança, que sou muito apegada, porque vejo a necessidade dela (Narrativa, Mendes 2024).

O texto da narrativa evidencia a centralidade do vínculo afetivo entre professor e aluno, destacando a emoção, o cuidado e o acolhimento como fundamentos da prática pedagógica. A professora revela uma sensibilidade profunda diante das dificuldades vividas, o que a motiva a criar um ambiente escolar acolhedor, especialmente para quem apresenta necessidades específicas. Essa relação próxima e empática favorece não apenas a construção de um clima de confiança e segurança, mas também potencializa o processo da aprendizagem.

A literatura educacional reforça que vínculos afetivos saudáveis entre docente e aluno(a) são essenciais para o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos(as) estudantes. Essa relação fortalece a motivação, aumenta a participação em sala de aula e contribui para o sucesso escolar. Além disso, o reconhecimento da singularidade e das necessidades de alunos(as), como expresso na narrativa, está em consonância com práticas inclusivas e pedagógicas humanizadas, elementos imprescindíveis para a educação contemporânea. Dessa forma, a narrativa exemplifica como o afeto e o comprometimento das pessoas na comunidade educativa impactam positivamente a experiência educacional das crianças.

Minhas memórias da profissão. Eu trabalho também em uma escola particular, e mês passado, o mês de outubro, teve a semana da criança e a gente fez várias atividades, vários jogos, várias brincadeiras. E no final da semana, na sexta-feira toda professora

tem que registrar e colar no grupo da família. As fotos, os vídeos. Só que algumas fotos são cortadas. E eu tenho um aluno lá negro, lindo, lindo, lindo mesmo. Não é porque eu... ele é lindo mesmo. E a mãe dele me mandou uma mensagem dizendo, que a escola e os coleguinhas estavam com preconceito com ele. Por quê? Por causa da cor dele, porque ele não apareceu na foto. Eu fui olhar e ele realmente não apareceu. Mas não porque eu não quis. Eu não cortei por causa da cor. Porque ele sempre estava nas pontas e só apareceu os alunos que estavam no meio. Passei o assunto para a coordenação. Porque fiquei muito preocupada e triste porque sei como me sinto quando falam de minha tia (Narrativa, Sousa 2024).

O relato da professora sobre o episódio em que seu aluno negro não apareceu nas fotos escolares, gerando uma percepção em relação ao preconceito por parte da família, aponta para um problema grave e recorrente nas escolas brasileiras, inclusive nas privadas: o racismo estrutural e a vivência da exclusão racial no ambiente escolar. A ausência do aluno nas fotos, mesmo sem intenção discriminatória da professora, revela como práticas aparentemente comuns podem reforçar a invisibilização de estudantes negros(as), gerando impactos emocionais profundos.

Pesquisas recentes mostram que mais da metade de docentes já presenciaram casos de racismo entre alunos(as), e o ambiente escolar é um dos espaços onde o preconceito racial se manifesta de forma mais intensa. A exclusão, o *bullying* e o racismo velado ou explícito afetam a autoestima, a sensação de pertencimento e o desempenho escolar de estudantes negros(as). Essas situações exigem a atuação rigorosa das coordenações escolares e a implementação de políticas de combate ao racismo, incluindo o letramento racial para toda a comunidade escolar, e a criação de espaços seguros e inclusivos.

Portanto, as narrativas autobiográficas apresentadas no texto dissertativo refletem a necessidade da sensibilidade docente, da atenção da gestão escolar e de uma ação coletiva e institucional para enfrentar o racismo no cotidiano das escolas, promovendo a valorização da diversidade e o respeito às identidades étnico-raciais.

5 VISLUMBRANDO O CAIS COM FAZERES EM EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Não contavam os dominadores que seus dominados acumulassem, não só sofrimento e miséria, mas também aspectos de sua cultura, inclusive seus vícios e virtudes.

Nascimento (2011)

Vislumbrar o cais é reconhecer o ponto de chegada e, ao mesmo tempo, de partida. É compreender que cada travessia realizada na Educação Antirracista carrega em si marcas de resistência, de luta e de esperança. Nesta seção me propus a narrar e refletir sobre os fazeres que emergem desse compromisso ético e político, entendendo a escola como espaço de construção de memórias, de enfrentamento ao racismo e de afirmação identitária.

Ao lançar o olhar sobre práticas educativas que se entrelaçam com histórias de vida, abre-se a possibilidade de enxergar o cais, não como destino final, mas como horizonte em constante movimento, onde se ancoram experiências e se projetam novos caminhos para uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse percurso, cada gesto pedagógico, cada narrativa compartilhada e cada ação de resistência tornam-se parte de uma corrente que rompe silêncios e desconstrói preconceitos. E aqui vislumbro meus fazeres em Educação Antirracista, orientados pela busca constante por emancipação. Entre esses fazeres, compartilho minha vivência e experiência em Lima, no Peru, que se entrelaçam com reflexões sobre minha trajetória formativa. Além disso, apresento e concordo com o produto de pesquisa desenvolvido, como expressão concreta desse compromisso com a construção de práticas educativas voltadas para a transformação social.

Assim, esta seção não apenas revisita memórias e trajetórias, mas também busca evidenciar que a Educação Antirracista é um fazer cotidiano, tecido nas relações, nos currículos e nas práticas que dão vozes ao que antes foi silenciado. Vislumbrar o cais, portanto, é reconhecer que a travessia continua, que o mar da luta contra o racismo é vasto, e que cada educador e educadora, ao assumir esse compromisso, torna-se navegante de uma jornada coletiva em direção à dignidade, à equidade e à liberdade.

5.1 Caminhos Amefricanos como Oceano de Oportunidades

Nesse navegar, na busca por conhecimentos, apresento a experiência vivida durante o intercâmbio de curta duração direcionado a estudantes de licenciatura e docentes negros(as) ou quilombolas da Educação Básica. O intercâmbio, denominado “Caminhos Amefricanos”, foi uma

iniciativa conjunta do Ministério da Igualdade Racial (MIR), Ministério da Educação (MEC), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE). Esse Programa tem como objetivo contribuir para o combate ao racismo por meio do diálogo e da socialização de saberes com países africanos, latino-americanos e caribenhos.

Tal iniciativa busca fortalecer tanto a formação inicial quanto a formação continuada de docentes para a implementação efetiva da Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório trabalhar os conteúdos preconizados na História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas instituições educativas. As pessoas participantes tiveram a oportunidade de produzir e compartilhar conhecimentos com parceiros(as) internacionais, enriquecendo suas práticas pedagógicas e ampliando a compreensão sobre as realidades afrodescendentes. Nesta edição do Caminhos Americanos, realizada no Peru, a proposta foi explorar as manifestações artísticas, históricas e sociais dos afro-peruanos, aprofundando o entendimento sobre as tradições e contribuições para a identidade cultural da América Latina, o que ocorreu na Embaixada do Brasil no Peru (Figura 21).

Figura 21 – Embaixada do Brasil no Peru



Fonte: Acervo Pesquisadora (2025).

A experiência revelou-se fundamental para refletirmos sobre a valorização e o resgate das culturas afro em toda a América Latina, além de fomentar a discussão sobre diversidade, identidade e resistência dos povos afrodescendentes, estabelecendo conexões entre saberes ancestrais latino-americanos e afrobrasileiros. O intercâmbio Caminhos Amefricanos - Edição Peru teve duração de 15 dias, iniciando em 26 de setembro de 2025, com uma programação rica de atividades educativas e visitas culturais guiadas. O evento começou com visitas à Embaixada do Brasil e ao Instituto Guimarães Rosa, ambos em Lima. Nos dias seguintes, conhecemos o

Museu Afro-Peruano e o Congresso Nacional e participamos do V Seminário sobre Políticas (Figura 22).

Figura 22 – V Seminário sobre Políticas Públicas de Combate ao Racismo na Universidade Nacional Mayor de San Marcos



Fonte: Acervo Pesquisadora (2025).

Outras atividades incluíram visitas às províncias de Santo Antônio e Cañete, museus e igrejas ligadas à história do povo afro-peruano, e experiências com a comunidade escolar em uma escola de ensino básico. O intercâmbio foi concluído com uma visita à Universidade Nacional de Educação, também na capital Lima. Esse Programa proporcionou uma oportunidade ímpar de fortalecimento das relações culturais e educacionais entre Brasil e Peru, com foco na valorização da história e cultura afrodescendente e no combate ao racismo.

A oportunidade de participar do intercâmbio surgiu por meio de um edital da CAPES, desenvolvido em parceria com o Ministério da Igualdade Racial (MIR), a Universidad Nacional Mayor de San Marcos, sediada em Lima, capital da República do Peru, e a Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Destinado a estudantes e docentes da Educação Básica de instituições públicas brasileiras que se autodeclararam pretos, pardos ou quilombolas, e que estejam engajados(as) nos temas de educação, cultura, identidade e Educação Antirracista.

O Edital imediatamente chamou minha atenção. Ao conhecer o Projeto Caminhos Amefricanos, percebi que ele dialogava diretamente com a minha trajetória acadêmica e pessoal, e com o desejo de compreender outras realidades latino-americanas, especialmente a afro-peruana. Essa motivação me levou a embarcar nessa experiência, buscando entender como o pertencimento e a ancestralidade se manifestam em diferentes contextos, ampliando minha visão sobre o Brasil e sobre mim mesma.

Minha chegada ao Peru foi como abrir uma janela para um mundo novo. Fui acolhida com

muita receptividade pelo povo peruano, e a riqueza cultural presente nas ruas de Lima, somada às experiências com estudantes e professores(as) locais, foi marcante por demais no processo de minha formação e autoformação. Destaco a visita ao Museu Nacional Afro-peruano, que foi transformadora, pois, ao observar como a história dos afrodescendentes é narrada com dignidade e protagonismo, refleti sobre os museus brasileiros e como podemos torná-los espaços mais participativos e inclusivos (Figura 23). Outro momento marcante foi a visita à Universidade Nacional Maior de San Marcos onde pude dialogar com pesquisadores(as) e estudantes sobre temas de educação e identidade.

Figura 23 – Museu Nacional Afro-peruano



Fonte: Acervo Pesquisadora (2025).

Essa vivência me ensinou que a identidade se constrói coletivamente por meio da memória e da resistência. Ver a luta dos afro-peruanos para preservar sua cultura, mesmo diante de invisibilizações históricas, me fez refletir sobre a necessidade de fortalecer nossas raízes no Brasil. O espírito de pertencimento que eles expressam, mesmo frente às dificuldades, me inspirou a valorizar ainda mais minha ancestralidade e a buscar maneiras de promover essa valorização nos espaços acadêmicos e sociais.

Senti-me representante do Brasil e da UFMA durante esse intercâmbio, porque foi uma honra e uma grande responsabilidade participar com empenho e “curiosidade epistêmica”, de acordo Freire (1996). Essa experiência evidenciou o potencial de nossa universidade para contribuir com diálogos internacionais e levar nossas experiências, pesquisas e perspectivas para outros países reforça a relevância global do conhecimento produzido aqui. Senti orgulho ao compartilhar nossas histórias de lutas e conquistas, assim como em aprender com as práticas e saberes das pessoas peruanas que nos acolheram.

Enfrentei, contudo, desafios, especialmente com a adaptação ao espanhol, sobretudo nas primeiras conversas mais técnicas e acadêmicas. Contudo, com o passar do tempo, ganhei confiança e aprendi muito por meio das interações com as amigas afro-peruanas que construí. A rotina exigiu flexibilidade, pois os horários e dinâmicas eram distintas das que costumo ter, o que me fez aprender a relevância pessoal de estar aberta ao novo que foi se apresentando. Entendi que o desconforto inicial foi, conseqüentemente, uma porta para o crescimento pessoal e profissional.

O intercâmbio em Lima teve como objetivo principal a participação em ações formativas realizadas na Universidad Nacional Mayor de San Marcos, além de visitas guiadas em escolas, locais históricos e museus, experiências que foram surpreendentes. Destaco especialmente a visita às comunidades afro-peruanas de Santo Antônio e Cañete, bem como à Universidade Nacional de Educação, onde fomos recebidas com música, dança e relatos de resistência (Figura 24). Também me surpreendeu o engajamento das universidades peruanas em projetos comunitários, evidenciando que a educação ultrapassa os muros acadêmicos e dialoga diretamente com a realidade social das comunidades.

Figura 24 – Visita às Comunidades Afro-peruanas de Santo Antônio de Cañete



Fonte: Acervo da Pesquisadora (2025).

Essa experiência me mostrou que a universidade precisa ser continuamente um espaço de escuta, socialização e construção coletiva de saberes e fazeres pedagógicos e científicos. O diálogo internacional vai além de levar conhecimentos; trata-se de aprender com outras realidades. Voltei com a certeza de que a educação deve ser antirracista, intercultural, crítica e comprometida com a transformação social. Desse modo, Projetos como Caminhos Amefricanos são fundamentais para formar pessoas globais, conscientes de suas raízes e abertas ao diálogo. Nesse sentido, é gratificante ver o comprometimento da UFMA com a qualificação de professores(as) em prol do

fortalecimento da Educação Básica e a reflexão crítica sobre temas globais como direitos humanos, diversidade, antirracismo e inclusão perpassando pela Educação Superior da mesma forma.

A partir da vivência e da experiência no intercâmbio Caminhos Amefricanos, é possível refletir sobre a relevância de programas que promovem o diálogo intercultural e a valorização das identidades negras no contexto latino-americano. A visita ao Santuário Arqueológico Pachacamac foi um exemplo dessa conexão. Um vasto complexo a céu aberto, um verdadeiro tesouro vivo, o Santuário Pachacamac nos conecta às civilizações mais fascinantes da história das Américas e caminhar por entre suas pirâmides de adobe, subir ao Templo do Sol foi uma experiência transcendental; do seu topo, a vista do Oceano Pacífico encontra o deserto, revelando o local onde o sagrado e o natural se fundem. Conhecer essa relíquia histórica foi uma oportunidade única para desvendar a cosmovisão andina e apreciar a resiliência de uma cultura que, apesar dos séculos, permanece gravada em cada pedra e relevo desse símbolo (Figura 25).

Figura 25 – Santuário Arqueológico de Pachacamac



Fonte: Acervo da Pesquisadora (2025).

Essa vivência evidencia que a identidade e a ancestralidade são construções dinâmicas que ganham significado no encontro entre diferentes histórias, memórias e resistências. O intercâmbio não apenas amplia o repertório acadêmico e crítico das pessoas participantes, mas fortalece vínculos afetivos e coletivos que alimentam a luta contra as invisibilizações e as desigualdades raciais. Além disso, a experiência demonstra que o aprendizado vai além do conhecimento formal, alcançando uma dimensão humana e política crucial para a formação de pessoas engajadas com a transformação social. Ao socializar saberes com comunidades afro-peruanas e instituições locais, as pessoas participantes se deparam com desafios semelhantes aos enfrentados no Brasil, mas também com estratégias e formas de resistência inspiradoras. Isso reforça a necessidade de uma Educação Antirracista que seja intercultural, crítica e comprometida com a promoção da equidade

racial em múltiplos territórios.

A experiência confirma que espaços como a UFMA, ao se envolverem em iniciativas internacionais como o Projeto Caminhos Amefricanos, contribuem para a ampliação do potencial transformador da Educação Básica e Superior, fortalecendo a formação de pessoas conscientes, críticas e conectadas com a luta global contra o racismo. Este tipo de intercâmbio entre universidades é uma ponte fundamental para a construção de um presente no qual a diversidade cultural e étnica seja reconhecida, respeitada e celebrada a cada conquista pessoal e coletiva. Visitar a Universidade Nacional de Educação, também em Lima, foi emocionante. Logo na chegada, fomos recepcionados com música e convidados para um café da manhã. Em seguida, percorremos os principais departamentos da universidade para conhecer sua estrutura. Tivemos ainda o privilégio de presenciar um rito tradicional, no qual alimentos são enterrados em homenagem aos ancestrais, demonstrando o forte respeito às raízes locais. Concluída a vivência cultural, fomos encaminhados à sala de reuniões para assistir ao seminário, seguindo o cronograma do evento (Figura 26).

Figura 26 – Universidade Nacional de Educação



Fonte: Acervo da Pesquisadora (2025).

Essa viagem cultural reforçou a potência dos Caminhos Amefricanos como espaços de fortalecimento da identidade afro-peruana e da promoção do diálogo entre culturas. A experiência contribuiu significativamente para a construção de conhecimentos que dialogam com as políticas de inclusão e com a Educação Antirracista. É de suma importância a continuidade de ações semelhantes que valorizem as narrativas afrodescendentes e ampliem o respeito à diversidade cultural no Peru e na América Latina. Vivenciar essa trajetória de intercâmbio pelo Programa Caminhos Amefricanos representa mais do que a simples participação em um evento internacional; é uma forma de reconhecer a potência transformadora que a produção cultural e acadêmica promove na construção de identidades e no combate ao racismo e a tantas intolerâncias.

Um exemplo disso, está na história que cerca a Igreja Santa Rosa de Lima que está para além da anta de origem espanhola-indígena, conhecida por sua vida de oração, pois encontramos também o legado de San Martinho de Porres. Segundo a população local, Santa Rosa de Lima foi extremamente bondosa e caridosa para com todos, especialmente para com os indígenas e para com os escravos negros, aos quais prestava os serviços mais humildes em caso de doença. Ela foi uma preciosa amiga e colaboradora de San Martinho de Porres, igualmente dominicano, Santo afro-peruano, que se destacou pela obediência e caridade aos pobres, doentes e animais. Além de curar feridas e oferecer alimento, a história da Santa ressalta a busca pela harmonia no ambiente. Um dos pontos mais curiosos de sua devoção ao serviço foi a capacidade de fazer com que um cão, um gato, um rato e um periquito convivessem em tamanha paz que chegaram a comer todos no mesmo prato (Figura 27).

Figura 27 – Visita à Igreja Santa Rosa de Lima



Fonte: Acervo Pesquisadora (2025).

Visitar a Igreja Santa Rosa de Lima me transportou para um período que a convivência entre europeus e latino-americanos não era nem um pouco amistosa e que a mestiços eram considerados um mal para uma nação, diferente do que conta a história narrada em quadros e pela população local.

Essa experiência evidencia como o diálogo entre povos da África, da América Latina e do Caribe pode fortalecer nossas raízes coletivas e ampliar horizontes para a Educação Antirracista, crítica e comprometida com a justiça social. Portanto, levar adiante essa vivência é fundamental para consolidar espaços de pertença, resistência e aprendizagem contínua, tanto na universidade quanto na sociedade, configurando-se como um convite para seguir construindo pontes que conectem saberes e histórias diversas rumo a um presente que potencialize as relações inclusivas e equitativas entre pessoas e a natureza.

A experiência dos Caminhos Amefricanos, vivenciada na imersão à cultura afro-peruana, revela a potência das memórias, das tradições e das práticas culturais como instrumentos de resistência e afirmação identitária. Nesse cenário, ao conhecer e dialogar com manifestações culturais afro-peruanas, como a música, a dança, os rituais e as narrativas de ancestralidade, torna-se possível compreender que a Educação Antirracista ultrapassa fronteiras geográficas e se constrói em um movimento de interculturalidade e solidariedade entre os povos da diáspora africana.

Essa vivência conecta-se diretamente aos saberes e fazeres dos(as) docentes no Ciclo de Alfabetização na escola municipal de Floriano, Piauí, locus deste estudo, tendo em vista que, assim como no Peru, onde a cultura afrodescendente resiste e se reinventa, no contexto brasileiro os professores e professoras enfrentam o desafio de inserir práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade cultural, combatendo o racismo estrutural presente no cotidiano escolar. Ao trazer para a sala de aula narrativas, músicas, histórias e símbolos da cultura afro-brasileira e afro-latino-americana, os(as) docentes constroem um espaço de aprendizagem que não apenas alfabetiza, mas também emancipa.

Nesse sentido, os Caminhos Amefricanos iluminam a prática pedagógica local, mostrando que a alfabetização pode ser atravessada por experiências culturais que fortalecem a identidade das crianças negras e ampliam a consciência crítica de todas. O diálogo entre a vivência afro-peruana e os fazeres docentes em Floriano evidencia que a Educação Antirracista é um processo coletivo, que se alimenta da memória, da ancestralidade e da prática cotidiana. Ao esperar um porto seguro, os(as) professores(as) tornam-se protagonistas de uma travessia que une saberes da diáspora africana e práticas pedagógicas locais, reafirmando que alfabetizar é também ensinar a resistir, a reconhecer-se e a transformar o mundo.

5.2 Desembarcando descobertas no Produto da Pesquisa

Após todo o percurso investigativo desenvolvido na pesquisa intitulada “Saberes e Fazeres de Docentes em Educação Antirracista no Ciclo de Alfabetização em uma Escola Municipal em Floriano, Piauí”, cuja questão central buscou compreender quais saberes orientam o fazer docente em Educação Antirracista no Ciclo de Alfabetização, tornou-se evidente a necessidade de articular, de forma mais concreta, teoria, prática e intervenção pedagógica. Tal investigação se justifica, sobretudo, pelo fato de que, mesmo após mais de vinte anos da promulgação da Lei nº 10.639/2003, ainda se observam fragilidades na efetivação de práticas antirracistas no cotidiano escolar, especialmente nessa etapa da Educação Básica. Isso, porque, em muitos contextos, tais práticas não se consolidam de maneira planejada, sistemática

e integrada ao currículo, o que revelam lacunas tanto na formação docente quanto na disponibilização de materiais pedagógicos que sustentem essa abordagem.

Diante desse cenário, realizou-se um estudo aprofundado, fundamentado em revisão bibliográfica e na produção de dados em campo, por meio de três rodas de conversa com docentes alfabetizadores(as) da Escola Municipal Professor Freire. Essas rodas constituíram-se como espaços de escuta, partilha e reflexão crítica sobre experiências vividas, saberes construídos e práticas desenvolvidas no cotidiano escolar. Em seguida, a partir da análise, organização e sistematização desses dados, emergiu a necessidade de elaboração de um produto educacional que dialogasse diretamente com as demandas identificadas na pesquisa. Assim, iniciou-se a construção da Sequência Didática, concebida não apenas como um recurso pedagógico, mas como uma proposta de intervenção comprometida com a promoção da Educação Antirracista no Ciclo de Alfabetização.

As rodas de conversa foram organizadas em três momentos distintos e complementares: a primeira, intitulada “Memórias da Alfabetização – possíveis episódios de racismo sofridos nessa etapa da educação”; a segunda, “Memórias de Formação – aprendizagens sobre herança africana no Brasil”; e a terceira, “Memórias da Profissão – como você trabalha a Educação Antirracista em sala de aula”. Esses eixos temáticos permitiram acessar dimensões pessoais, formativas e profissionais dos(as) docentes, evidenciando tanto experiências de silenciamento e invisibilização quanto iniciativas de resistência e transformação deles enquanto alunos e enquanto professores. Foi a partir dessas narrativas que se delinearam os fundamentos do produto educacional, que se materializou em uma Sequência Didática estruturada a partir de gêneros textuais como cartas, músicas, poemas, provérbios, lendas e notícias, com foco na valorização da herança africana no Brasil.

Nesse sentido, o produto educacional elaborado configura-se como uma resposta pedagógica concreta às lacunas identificadas, articulando alfabetização, letramento e formação crítica. Sua construção está ancorada tanto nas análises dos materiais didáticos que, em muitos casos, ainda apresentam abordagens limitadas ou estereotipadas sobre as relações étnico-raciais, quanto nas vozes dos(as) docentes participantes, que evidenciaram fragilidades em sua formação inicial e continuada no que se refere à Educação Antirracista. Assim, a Sequência Didática propõe caminhos metodológicos que integram práticas de leitura, escrita, oralidade e interpretação a conteúdos que valorizam a cultura afro-brasileira, contribuindo para a construção de uma educação mais equitativa, inclusiva e socialmente comprometida.

Para tanto, a Sequência Didática foi organizada em etapas metodológicas progressivas, contemplando momentos de sensibilização, levantamento de conhecimentos prévios, leitura

mediada, interpretação oral e escrita, ampliação do repertório cultural e produção textual. Cada uma dessas etapas dialoga diretamente com os objetivos do produto educacional, promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada, na qual os(as) estudantes assumem papel ativo na construção do conhecimento. As atividades são orientadas por roteiros que articulam práticas de escuta, problematização e sistematização, permitindo que o processo de alfabetização aconteça de forma integrada às discussões de identidade, cultura e pertencimento.

No que se refere aos gêneros textuais que compõem o produto, destaca-se uma seleção intencional que considera tanto o potencial didático quanto a relevância cultural de cada um deles. O gênero carta, por exemplo, é trabalhado a partir de sua função social, possibilitando que os(as) estudantes compreendam sua estrutura e finalidade comunicativa, ao mesmo tempo em que refletem sobre direitos, resistência e memória histórica, como no caso da Carta de Esperança Garcia. Já o gênero “música” é explorado como linguagem sensível e mobilizadora, favorecendo a escuta, a interpretação e a expressão de sentimentos, além de promover discussões sobre ancestralidade, identidade e cultura afro-brasileira.

O gênero poema, por sua vez, é utilizado como instrumento de sensibilização estética e linguística, permitindo que as crianças explorem ritmo, sonoridade e sentidos, ao mesmo tempo em que produzem suas próprias interpretações por meio de palavras, desenhos e oralidade. Os provérbios africanos assumem papel central na proposta, pois condensam saberes ancestrais e valores éticos, possibilitando reflexões sobre coletividade, respeito, sabedoria e modos de viver, trabalhadas por meio de dinâmicas interativas e contextualizadas no cotidiano de estudantes.

Além disso, o gênero notícia contribui para o desenvolvimento da leitura crítica da realidade, ao possibilitar a identificação de informações, a compreensão de fatos sociais e a problematização de questões contemporâneas, incluindo aquelas relacionadas ao racismo, como o ocorrido no momento pandêmico que vivemos em 2020. Já o gênero lendas de matriz africana ampliam o repertório cultural dos(as) alunos(as), favorecendo a imaginação, a oralidade e o reconhecimento da riqueza das tradições afro-brasileiras, sendo exploradas por meio de reconto, dramatizações, produções artísticas, como confecção de bonecas e representações simbólicas.

Outro elemento central da proposta refere-se às estratégias metodológicas que priorizam a participação ativa dos(as) estudantes, como rodas de conversa, debates orientados, atividades coletivas, produções artísticas e práticas de escuta sensível. Essas estratégias contribuem para a construção de um ambiente pedagógico dialógico, no qual os(as) alunos(as) podem expressar suas vivências, compartilhar experiências e reconhecer-se como sujeitos do processo educativo. Assim, o ensino da leitura e da escrita deixa de ser apenas técnico e passa a assumir uma dimensão social, cultural e política, alinhada à construção de uma Educação Antirracista.

Além disso, a proposta articula o desenvolvimento das habilidades linguísticas com a formação cidadã, integrando conteúdos curriculares à valorização da cultura afro-brasileira. As atividades contemplam práticas como identificação de letras e sílabas, leitura de palavras e frases, interpretação de textos curtos, produção textual orientada e ampliação do vocabulário, sempre vinculadas a discussões sobre identidade, diversidade e justiça social. Dessa forma, a alfabetização é compreendida como prática social, comprometida com a formação de sujeitos críticos e conscientes.

Cabe destacar, ainda, o caráter flexível e formativo da Sequência Didática, concebida como um material adaptável às diferentes realidades escolares. Os roteiros metodológicos funcionam como orientadores da prática docente, permitindo que sejam ajustados conforme as especificidades de cada turma, o que reforça a autonomia do(a) professor(a) e a continuidade das práticas antirracistas no cotidiano escolar. Ao mesmo tempo, o produto contribui para a formação continuada dos(as) docentes, ao oferecer subsídios teóricos e práticos que fortalecem a implementação da Educação Antirracista.

A seção de sugestões de leitura presente no produto educacional foi concebida como um convite à ampliação do repertório teórico, pedagógico e cultural dos(as) docentes, incentivando-os(as) a aprofundarem seus conhecimentos sobre Educação Antirracista e a diversificarem o trabalho com diferentes gêneros textuais no Ciclo de Alfabetização. Ao reunir indicações de textos, lendas, poemas, músicas e outros materiais, essa seção não apenas complementa a Sequência Didática, mas também oferece caminhos para que o(a) professor(a) continue explorando práticas inovadoras e contextualizadas em sua sala de aula. Trata-se de um espaço formativo que estimula a curiosidade, a pesquisa contínua e a reflexão crítica sobre a prática docente, fortalecendo a autonomia do(a) educador(a) na seleção de recursos didáticos que valorizem a cultura afro-brasileira e africana. Assim, ao dialogar com múltiplos gêneros e linguagens, o produto amplia as possibilidades de ensino, favorecendo uma abordagem sensível, plural e comprometida com a construção de uma educação verdadeira e antirracista.

Por fim, a Sequência Didática configura-se como uma ferramenta pedagógica comprometida com a transformação social, ao integrar alfabetização e valorização da herança africana de forma crítica e intencional. Ao promover o reconhecimento da diversidade, o fortalecimento da identidade, especialmente das crianças negras, e o enfrentamento de práticas discriminatórias, o produto contribui para a construção de uma escola mais democrática, inclusiva e equitativa. Assim, mais do que ensinar a ler e escrever, a proposta possibilita que os(as) estudantes aprendam a compreender o mundo em que vivem e a atuar nele de forma consciente, crítica e transformadora.

6 CONCLUSÃO: Esperançando um porto seguro

Ser negro é enfrentar uma história de quase quinhentos anos de resistência à dor, ao sofrimento físico e moral, à sensação de não existir, à prática de ainda não pertencer a uma sociedade a qual consagrou tudo que possuía, oferecendo ainda hoje o resto de si mesmo.

Nascimento (2011)

Ao longo desta pesquisa, busquei compreender os saberes e os fazeres docentes em Educação Antirracista no Ciclo de Alfabetização, partindo de uma perspectiva teórica e prática ancorada em vivências pessoais, profissionais e acadêmicas para, em discussão, enfrentar e impulsionar docentes, como eu, a enfrentar também séculos de resistência a dores tantas que não podem mais calar (Nascimento, 2011, p. 49). Nesse viés, a investigação revelou que a implementação efetiva da Educação Antirracista exige não apenas o cumprimento da legislação vigente, mas também um compromisso contínuo dos/das docentes com práticas pedagógicas que valorizem a identidade negra e combatam a discriminação racial desde os primeiros anos escolares.

Neste estudo, organizado aqui em seis capítulos, tracei um caminho que, em tese, buscou, antes de tudo, mostrar um movimento de escuta e de fala que as rodas de conversa proporcionaram durante toda a coleta e organização dos dados, das autobiografias, das memórias... mas antes expus um pouco desse processo ao abordar o meu percurso para a autoafirmação da identidade racial, evidenciando que a construção da minha identidade negra está profundamente relacionada às experiências vividas no meu âmbito familiar, escolar e social. Todas essas etapas foram profundamente ancoradas em referenciais teóricos que respaldaram-me em alto mar até chegar a este cais de esperança.

Para tanto, o capítulo 2 foi dedicado às memórias narradas que revelaram episódios de racismo e exclusão que marcaram a trajetória da pesquisadora, mas também demonstraram a potência da Educação Antirracista como instrumento de ressignificação dessas vivências. Como resultado, constatou-se que o reconhecimento das próprias histórias e da ancestralidade contribui para o fortalecimento da identidade racial e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da diversidade, evidenciando que a reflexão autobiográfica constitui elemento formativo essencial na construção de uma educação mais inclusiva e humanizadora, o que fez compreender a importância de políticas públicas e de um currículo mais justo, equitativo, inclusivo, questão amplamente discutida na seção seguinte.

Isso porque a preocupação constante com resultados, por exemplo, desconsiderava a questão étnico-racial para o avanço da Alfabetização do município de Floriano/PI, mesmo após mais de duas décadas da implementação da Lei 10.639/2003, com livros didáticos que abordam, de maneira estereotipada nos livros de História do Ciclo de Alfabetização.

No capítulo 3, foram discutidos os saberes que orientam a Educação Antirracista, com destaque para o papel das políticas públicas, dos referenciais teóricos e a presença da temática étnico-racial no currículo escolar. As análises evidenciaram que, embora existam avanços legislativos, a implementação efetiva dessas diretrizes ainda depende da formação docente e do engajamento institucional. Os resultados indicaram que os saberes construídos por intelectuais, movimentos sociais e legislações educacionais constituem base fundamental para práticas pedagógicas antirracistas, sendo imprescindível que tais conhecimentos sejam incorporados ao cotidiano escolar, favorecendo a valorização da cultura afro-brasileira e o reconhecimento da diversidade como princípio estruturante do currículo. Tal evidência nas práticas antirracistas nos levou para o chão da escola, para o chão da escola, da Escola Municipal Professor Freire, com ênfase nos(as) docentes, o que gerou a seguinte, com destaque especial para as narrativas autobiográficas, método de fundamental importância para o estudo.

Dessa forma, o capítulo 4 apresentou os aspectos metodológicos e as descobertas provenientes das narrativas autobiográficas dos(as) docentes participantes. Nesse ínterim, as rodas de conversa possibilitaram identificar memórias de alfabetização marcadas por episódios de racismo, lacunas na formação inicial e iniciativas individuais voltadas à promoção da Educação Antirracista, evidenciando-se uma ruptura com o padrão eurocêntrico de ensino. Assim, os resultados evidenciaram que a escola pode tanto reproduzir desigualdades quanto atuar como espaço de transformação social, dependendo das práticas pedagógicas desenvolvidas. Além disso, constatou-se a necessidade de formação continuada que ofereça subsídios teóricos e metodológicos aos docentes, fortalecendo práticas educativas comprometidas com a equidade racial e com a valorização da identidade das crianças negras no Ciclo de Alfabetização.

Por fim, o capítulo 5 destacou as contribuições do estudo para a construção de práticas pedagógicas antirracistas e apresentou o produto educacional elaborado. As análises apontaram que as experiências docentes, articuladas às vivências formativas e às discussões coletivas, resultaram na elaboração de uma Sequência Didática fundamentada em gêneros textuais que valorizam a herança africana no Brasil. Como resultado, o estudo evidenciou que a organização de propostas pedagógicas intencionais pode contribuir para minimizar os impactos do racismo, promover aprendizagens significativas e fortalecer a Educação Antirracista no ciclo de

alfabetização, consolidando a escola como espaço de resistência, reconhecimento e transformação social. E que programas interculturais como o Caminhos Amefricanos são importantes portas para promover tais aprendizagens significativas.

Nesse sentido, o produto educacional desenvolvido configura-se como uma proposta pedagógica estruturada, organizada em forma de Sequência Didática, que articula diferentes gêneros textuais como carta, música, poema, provérbios e narrativas, com o objetivo de promover o letramento aliado à valorização da cultura afro-brasileira e africana desde o Ciclo de Alfabetização. A proposta foi cuidadosamente planejada para contemplar práticas de leitura, escrita, oralidade e expressão artística, possibilitando que as crianças não apenas aprendam a decodificar palavras, mas também construam sentidos, reconheçam identidades e desenvolvam uma consciência crítica sobre a diversidade racial. Cada atividade apresenta objetivos pedagógicos claros, estratégias metodológicas acessíveis e recursos didáticos que favorecem a participação ativa dos(as) estudantes, como rodas de conversa, leituras mediadas, produção textual, atividades de interpretação e propostas de desenho e pintura.

Ademais, destacam-se, no percurso da Sequência Didática, o trabalho com a Carta de Esperança Garcia, que permite abordar direitos, resistência e protagonismo negro; o uso de músicas que evocam ancestralidade, identidade e luta, fortalecendo a oralidade e a expressão cultural; e a exploração de provérbios africanos, que contribuem para a construção de valores, ética e convivência respeitosa. Dessa forma, o material propõe atividades individuais e coletivas que estimulam o protagonismo estudantil, a valorização das vivências dos(as) alunos(as) e a construção de vínculos entre escola, cultura e identidade com orientação de docentes.

A Sequência Didática também se alinha às diretrizes da Educação das Relações Étnico-Raciais, ao propor a problematização de estereótipos, a valorização de referências negras positivas e a inserção da temática de forma contínua e transversal no currículo. Outro aspecto relevante é sua aplicabilidade no contexto da escola pública, uma vez que foi construída a partir das narrativas e das experiências reais de docentes alfabetizadores(as), tornando-se um instrumento viável, adaptável e significativo para o cotidiano escolar. Isso porque, além de tais atividades em torno dos gêneros textuais já mencionados, há uma seção que expõe aos(as) docentes uma lista de outras sugestões de leitura para aprimorar o fazer pedagógico em torno da temática. Assim, o produto não se limita a um conjunto de atividades, mas se consolida como uma ferramenta pedagógica intencional, crítica e transformadora, capaz de contribuir efetivamente para a implementação da Educação Antirracista e para o fortalecimento da identidade das crianças negras no processo de alfabetização.

Expondo um pouco mais de como foi navegar neste mar é que, ao longo do desenvolvimento do produto educacional, especialmente no que se refere à seção de sugestões de leitura, evidenciou-se não apenas sua relevância formativa, mas também os desafios concretos enfrentados para sua efetivação no contexto escolar. Embora a proposta incentive o(a) docente a aprofundar conhecimentos e diversificar o trabalho com gêneros textuais, um dos principais entraves vivenciados foi a limitação de tempo para planejar, adaptar e colocar em prática as atividades na rotina da escola, devido às cobranças já existentes pelo sistema. A carga horária intensa, somada às múltiplas demandas do cotidiano docente, muitas vezes restringe a possibilidade de explorar, com a profundidade desejada, os materiais sugeridos, exigindo do(a) professor(a) um constante exercício de reorganização e priorização pedagógica.

Além disso, o próprio percurso da pesquisa foi atravessado por desafios de ordem burocrática, especialmente no que diz respeito à obtenção de autorizações institucionais para sua realização. O processo de tramitação junto aos órgãos responsáveis, a necessidade de cumprimento de exigências formais e os prazos institucionais demandaram tempo, paciência e organização, o que, em determinados momentos, impactou o andamento da investigação e, conseqüentemente, a construção do produto. Tais aspectos evidenciam que a produção de conhecimento no campo educacional não se dá apenas no plano teórico-metodológico, mas também envolve negociações, adequações e enfrentamentos no âmbito administrativo.

Mesmo diante dessas dificuldades, a proposta das sugestões de leitura se mantém como um espaço potente de formação continuada, pois convida o(a) docente a ir além do material apresentado, explorando novas possibilidades e ampliando seu repertório. Nesse sentido, o produto também reconhece os limites da prática docente e propõe caminhos possíveis, ainda que graduais, para a inserção de uma Educação Antirracista no cotidiano escolar. Assim, ao mesmo tempo em que evidencia os desafios enfrentados, reafirma o compromisso com uma prática pedagógica crítica, reflexiva e transformadora, que se constrói no movimento entre o ideal e o possível para uma dada realidade.

Em suma, os relatos e as experiências analisados através das narrativas autobiográficas evidenciaram que a escola é um espaço potente para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. No entanto, para que esse potencial seja plenamente alcançado, é essencial investir na formação contínua dos/das professores(as), proporcionando-lhes subsídios teóricos e metodológicos para desenvolverem uma prática pedagógica crítica e transformadora de modo que a Educação Antirracista não deve ser vista como uma medida compensatória, mas como um direito fundamental que assegura a valorização da herança africana no Brasil e fortalece a identidade das crianças negras.

Além disso, a pesquisa reafirma a necessidade de refletirmos sobre nossas próprias trajetórias e identidades no campo da educação. Ao compartilhar minha experiência como professora e pesquisadora negra, reconheço a potência do conhecimento que emerge da interseção entre vida, militância e academia. Este estudo, portanto, não se conclui neste ponto, porque ele integra uma luta histórica e coletiva em defesa de uma educação genuinamente antirracista, comprometida com a construção de práticas pedagógicas que reconheçam, valorizem e promovam a diversidade racial em todos os espaços educacionais.

Em linhas gerais, que desejamos esta dissertação seja um convite à reflexão e à ação, incentivando educadores e educadoras a assumirem um papel ativo na promoção de uma escola! Que não apenas ensine a ler e a escrever, mas que também possibilite a leitura crítica do mundo, conforme defendia Paulo Freire. Afinal, a alfabetização vai além do domínio das palavras, é também um ato político e de resistência que pode transformar realidades naturalizadas em ciclos de violências oriundas do racismo, da não aceitação de si.

Nessa perspectiva, compreendo, portanto, que a Educação Antirracista deve ser incorporada de forma consistente nas formações docentes, a fim de contribuir para a construção de práticas pedagógicas que promovam a equidade racial, valorizem a herança africana no Brasil e reconheçam a diversidade como princípio fundamental. Dessa maneira, torna-se possível garantir o cumprimento da legislação e favorecer o desenvolvimento integral de crianças no ciclo de estudos.

Discorrer sobre esta travessia é reconhecer que o caminho percorrido em direção a uma Educação Antirracista não se encerra aqui. Ao contrário, abre-se como horizonte de continuidade, como cais que, metaforicamente, acolhe e, ao mesmo tempo, impulsiona novas partidas. Esperançar um porto seguro na educação significa acreditar na potência transformadora das práticas educativas que se erguem contra o racismo e, em favor da dignidade humana, colaboram com o sentimento de pertencimento e com um pensar crítico acerca disso.

Este percurso evidencia que narrar memórias, revisitar experiências e construir saberes coletivos são gestos que fortalecem a emancipação e reafirmam a identidade. O porto seguro não é apenas destino, mas também processo: é o espaço simbólico onde se ancoram lutas, se ressignificam dores e se projetam futuros mais justos e igualitários, pois muitos saberes não são desenvolvidos em vista do que se deixa abandonar. E é o que Sousa, Mendes, Santos, Brito, Vieira (2024) têm apresentado em suas práticas desenvolvidas no chão escolar.

A esperança que sustenta este trabalho não é passiva, mas ativa e comprometida. É a esperança que se faz ação, que se traduz em práticas pedagógicas, que se materializa em vozes antes silenciadas e que se reafirma na certeza de que a educação é caminho de libertação para

que nossas crianças não sejam apenas números, mas pessoas com senso crítico, que lutem por seus direitos e que valorizem o que hoje se tem por ter sido conquistado por um povo que veio antes delas para que elas possam usufruir, por exemplo, das cotas raciais, demonstrando que espaços antes nem sequer cogitados a elas, por elas podem ser ocupados futuramente.

Esperançar, portanto, é seguir navegando com coragem e consciência, reconhecendo que cada gesto educativo é uma pequena embarcação que contribui para a travessia coletiva rumo à equidade. É compreender que o cais seguro não se constrói sozinho, mas na partilha de experiências, na solidariedade e na persistência de quem acredita que outro mundo é possível.

Assim, este porto seguro é também metáfora de acolhimento e resistência que acolhe as histórias que foram negadas, resiste às forças que insistem em silenciar, e projeta novos horizontes de justiça e humanidade. Ao esperançar, reafirmamos que a luta contra o racismo é contínua, mas que cada passo dado nos aproxima de uma sociedade mais plural, inclusiva e verdadeiramente democrática.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **A nova aventura (auto)biográfica tomo II**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2022.

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

AGUIAR, Maria Luiza de; DOURADO, Luiz Fernando de. BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliações e perspectivas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, 2018.

ALMADA, Francisco de Assis Carvalho de. Educação e trabalho no limiar do século XXI: projeto neoliberal ou adeus à escola pública? In: NASCIMENTO, Franc-Lane Sousa Carvalho do et al (Org.). **Pesquisas interdisciplinares sobre formação e práticas educativas nos contextos socioeducacional, saúde e direito**. Fortaleza: Editora Impresse, 2019, v. 2, p. 46-64.

ALVES, Alexandre; OLIVEIRA Leticia Fagundes de. **Ligamundo: história, 1º ano: ensino fundamental, anos iniciais**. São Paulo: Saraiva, 2017a.

ALVES, Alexandre. OLIVEIRA Leticia Fagundes de. **Ligamundo: história, 2º ano: ensino fundamental, anos iniciais**. São Paulo: Saraiva, 2017b.

ARROYO, Miguel. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel. G. **Outros assuntos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014).

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Tradução de Lourenço Dantas Maffei. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

BARDIN, Laurence. **Análise do conteúdo**. Coimbra: Edições 70, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional: Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 22 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho Resolução de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: [Resolução CNE nº 1 de 17/06/2004](#) Acesso em: 22 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 8 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino Fundamental a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010.** Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, nº 9.029, de 13 de abril de 1995, nº 7.347, de 24 de julho de 1985, e nº 10.778, de 24 de novembro de 2003. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 jul. 2010.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 2012. Disponível em: [L12711](#). Acesso em 22 jun. 2024.

BRASIL. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada Alfabetização Diversidade e Inclusão, Brasília: MEC, SECADI, 2013.

BRASIL. **Lei nº 14.532, de 11 de janeiro de 2023.** Altera a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, para tipificar a injúria racial como crime de racismo, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais.** Brasília: MEC/SECAD, 2006.

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

BOGDAN, Robert; BILKEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.

CARVALHO, Herli de Sousa. **No chão quilombola os rebentos narram suas percepções acerca da escola de infância da comunidade Cajueiro I em Alcântara/MA.** Herli de Sousa Carvalho. – Natal, RN, 2016. (Tese Doutorado em Educação) Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/23755/1>. Acesso em: 12 mar. 2021.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (org.). **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola.** 7. ed. São Paulo: Selo Negro, 2024.

DAVIS, Ângela. **Mulheres, raça e classe.** Tradução Heci Regina Candiani. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 2, pág. 367-382, 2011.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 2, pág. 359-371, 2006.

- FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. São Paulo: Ubu, 2020.i-zer
- FERREIRA, Bia. **Cota não é esmola**. Intérprete: Bia Ferreira. 2011. Música.
- FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 2017.
- FLETCHER, Luiza. **25 provérbios e citações africanas sobre a vida**. O Segredo, 7 abr. 2018. Disponível em: <https://osegredo.com.br/frases/25-proverbios-e-citacoes-africanas-sobre-a-vida/>. Acesso em: 20 abr. 2025.
- FREIRE, Paulo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Editora Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido**. 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREITAS, Lyza. **Em 1ª petição no Piauí, Esperança Garcia denunciou maus tratos e defendeu direito de ser mãe**. Cidade verde.com. Disponível em: <https://cidadeverde.com/noticias/295049/em-1a-peticao-no-piaui-esperanca-garcia-denunciou-maus-tratos-e-defendeu-direito-de-ser-mae>. Acesso em: 22 nov. 2024.
- hooks, bell. Alisando o nosso cabelo. **Revista Gazeta de Cuba**– Havana: Unión de Escritores y Artistas de Cuba, n. 1, p. 1-4, 2005.
- JESUS, Carolina Maria de **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1960.
- JOSSO, Marie Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, v. 30, n. 63, p. 413-438, 2007.
- JOSSO, Marie-Christine. Histórias de vida e formação: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica**, v. 5, n. 13, p. 40-54, 2020.
- KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- KI-ZERBO, Joseph et al. **História Geral da África–Vol. I–Metodologia e pré-história da África**. Brasília: Unesco, 2010.
- LEAL, LR; LIMA, MC de. Concepções pedagógicas da DCN e da BNCC: algumas reflexões (im)pertinentes. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, 2021.

LEANDRO, Leiane. **Autoavaliação apresentada em disciplina**. Texto inédito apresentado oralmente em contexto acadêmico, 2021.

LEANDRO, Leiane. **Esperança**. Poema não publicado, texto autoral, 2023.

LEANDRO, Leiane da Costa; SILVA, Maria Zilma Rodrigues; CARVALHO, Herli de Sousa. Saberes necessários à efetivação da Educação Antirracista no ciclo de alfabetização. In.: **Caderno de programação e resumos: políticas públicas para a educação superior / Universidade Federal do Maranhão**, 22 a 24 de novembro de 2023 / Organizado por Jónata Ferreira Moura e Kessia Mileny de Paulo Moura — Imperatriz/MA: EDUFMA, 2023. p. 117.

LEANDRO, Leiane da Costa; SILVA, Maria Zilma Rodrigues; CARVALHO, Herli de Sousa. Teores da História da África e da Cultura Afro-brasileira nos livros didáticos de História dos anos iniciais do Ensino Fundamental. In.: CÂNCIO, Raimundo Nonato de Pádua; ZAPAROLI, Witembergue Gomes. (Orgs.). **Educação intercultural e práticas decoloniais na educação básica**. Recife: Even3 Publicações, 2022, v.1, p. 502.

LEANDRO, Leiane da Costa. Narrativas (auto)biográficas como dispositivo de (auto)formação e (auto)afirmação de identidade. In: Souza, Elizeu Clementino de; BERNARDES, Rosvita Kolb. **Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica, Insubordinações da Pesquisa (Auto)Biográfica: democracia, narrativas e outros modos de vida**. Salvador: Biograph, 2024.

FLORIANO (PI). **Prefeitura Municipal de Floriano**. Portal institucional. Disponível em: <https://www.floriano.pi.gov.br/>. Acesso em: 20 abr. 2025.

MACEDO, Elizabeth Maria de Aguiar. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Curitiba: Editora UFPR, 2017.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. Tradução de Paulo César Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2002.

MORAIS, Joelson de Sousa. Escrita de si e reflexividade em narrativas (Auto)biográficas como metodologia de ensino na Formação de Professores. In: MORAIS Joelson de Sousa; COSTA, Cristiane Dias Martins da; VILANOVA, Lucinete Fernandes [Orgs]. **Formação docente e práticas pedagógica: desafios e possibilidades em múltiplos contextos**. São Carlos - SP: Pedro e João Editores, 2022.

MOURA, Jónata Ferreira de. **Pesquisa-formação: marcas, resistências e apropriações reveladas pela escrita de si no processo de formação acadêmica do estudante de pedagogia que ensina(rá) matemática**. 2019. 228f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 2019.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2005.

MUNANGA, J. G. do Nascimento. **Percepções sobre o racismo no Brasil**. Iniciativa:

Instituto de Referência Negra PEREGRUM e SETA - Sistema de Educação por uma Transformação Antirracista. Julho, 2023. Disponível em: <https://percepcaosobreracismo.org.br>. Acesso em: 5 jan. 2024.

NASCIMENTO, Beatriz. **Uma história feita por mãos negras: Relações sociais, quilombos e movimentos**. Org: Alex Ratts. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

NOGUEIRA, Sidnei Barreto. **Intolerância religiosa**. São Paulo: Pólen, 2020.

OLIVEIRA, Leticia Fagundes de. **Ligamundo: história, 3º ano: ensino fundamental, anos iniciais**. São Paulo: Saraiva, 2017a.

OLIVEIRA, Leticia Fagundes de. **Ligamundo: história, 4º ano: ensino fundamental, anos iniciais**. São Paulo: Saraiva, 2017b.

OLIVEIRA, Leticia Fagundes de. **Ligamundo: história, 5º ano: ensino fundamental, anos iniciais**. São Paulo: Saraiva, 2017c.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, v. 27, p. 369-386, 2011.

PASSEGGI, Maria da Conceição; VICENTINI, Paula Perin; SOUZA, Elizeu Clementino de (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica: narrativas de si e formação**. Curitiba: CRV, 2013.

PASSEGGI, Maria da Conceição; NASCIMENTO, Gilcilene; OLIVEIRA, Roberta de. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. **Revista Lusófona de Educação**, 33, 111-125 Natal-RN, 2016a.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, Joaçaba. v. 41, n. 1, p. 67-86, jan./abr. 2016b.

PASSEGGI, Maria da Conceição; Souza, Elizeu Clementino de. O movimento (auto) biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Revista Investigación Cualitativa**, v. 2, 2017.

PINEAU, Gastón; JOUBERT, Guy. **Histórias de vida: utilização para a formação**. Tomo I. São Paulo: Cortez, 1989.

PINEAU, Gastón. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-formação existencial. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 2, pág. 329-343, 2006.

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

Prêmio Espírito Público. **Programa Piauiense de Alfabetização na Idade Certa (PPAIC)**. Disponível em: <https://premioespiritopublico.org.br/programa-piauiense-de-alfabetizacao-na-idade-certa-ppaic/>. Acesso em: 20 abr. 2025.

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

SACRISÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Nylfranyo Ferreira dos. **Referencial Curricular de Floriano Piauí: educação infantil e ensino fundamental**. Teresina, PI: Ed. dos autores, 2022.

SILVA, Carlos Alberto Pereira (Org.). **Currículo do Piauí: um marco para a educação do nosso estado: educação infantil, ensino fundamental**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Entre o Brasil e África: construindo conhecimento e militância**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6 ed., 5ª reimpressão. São Paulo contexto, 2013.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quarteto, 2008.

SOUZA, Elizeu Clementino de; PASSEGGI, Maria da Conceição. O movimento (auto)biográfico no Brasil. **Revista Investigação Qualitativa**, v. 2, 2017.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

VARGAS, Mestre Toni. **Quando eu venho de Luanda**. Intérprete: Mestre Toni Vargas. 2021 Música.

VAZ, Livia Sant'Anna. **Cotas raciais**. São Paulo: Jandaíra, 2023.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

Wikipédia, Enciclopédia livre. **Passagem Franca**. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Passagem_Franca, 2024. Acesso em 12 mai. 2025.

ZAPAROLI, Witembergue Gomes; PINHO, Maria José de. A (re)produção de conhecimentos na perspectiva da multi, inter e transdisciplinaridade, disciplinar e cultural. Fórum Internacional de Pedagogia – FIPED. In: **Educação em/para os direitos humanos, diversidade, ética e cidadania**. 1ed. Imperatriz: ETHOS, 2016, v. 1, p. 2130-2141.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-
GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DE IMPERATRIZ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E PRÁTICAS
EDUCACIONAIS**

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “**Saberes e Fazeres de Docentes em Educação Antirracista no Ciclo de Alfabetização em uma Escola Municipal em Floriano – Piauí**”, parte integrante do Mestrado Profissional em Educação e Práticas Educacionais (PPGEPE). O documento a seguir oferece todas as informações necessárias sobre esta pesquisa. Sua participação será de grande valor para o nosso estudo. Contudo, caso decida não continuar em qualquer fase da pesquisa, sua decisão será plenamente respeitada e não trará nenhum prejuízo ou consequência para você.

2. IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título do Projeto: “Saberes e Fazeres de Docentes em Educação Antirracista no Ciclo de Alfabetização em uma Escola Municipal em Floriano – Piauí”

Área do Conhecimento: Educação

Número de participantes: 07 pessoas

Curso: Mestrado Profissional em Educação e Práticas Educacionais - PPGEPE

Unidade: Centro de Ciências de Imperatriz (CCIM)

Instituição onde será realizada a pesquisa: Escola Municipal Professor Freire

Nome da pesquisadora: Leiane da Costa Leandro Nascimento

3. IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA

Nome: _____

Data de Nasc.: ____/____/____ Sexo: _____ Nacionalidade: brasileiro(a)

Estado Civil: _____ Profissão: _____

CPF: _____ Telefone: _____

Formação: _____

E-mail: _____

Endereço: _____

3. IDENTIFICAÇÃO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Nome: Leiane da Costa Leandro **Data de Nasc.:** 21 de fevereiro de 1987 **Sexo:** feminino

Nacionalidade: brasileira **Estado Civil:** casada **Profissão:** Professora da Educação básica

Número da matrícula: 20231010538 **CPF:** 03029701344 **Telefone:** (89) 988118906

Formação: Acadêmico do curso de mestrado pelo PPGEPE, Pedagogo, especialista em Docência para Educação Inclusiva e Especial e em Ensino de Educação para as Relações Étnico Raciais

E-mail: leianeiar@hotmail.com **Endereço:** Rua Raul Ramos, 360, Nossa Senhora da Conceição – Barão de Grajaú, Maranhão – 65660-000.

1 JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS DA PESQUISA

A pesquisa se justifica pelo fato de que mais de 20 anos já se passaram desde obrigatoriedade da lei 10.639/03 nos currículos das escolas públicas e particulares, e sua efetivação anda a passos lentos. Sabendo disso, aprovou a pesquisadora em contribuir para a efetivação da educação antirracista no ciclo de alfabetização. Desse modo, a pesquisa foi gestada por meios dos saberes adquiridos em programas de pós-graduação; das vivências em movimentos sociais enquanto pessoa negra e dos fazeres como professora atuante no Ciclo de Alfabetização na Escola Municipal Professor Freire na cidade de Floriano Piauí.

Objetivo geral: Investigar saber e fazer de docentes em educação antirracista no ciclo de alfabetização em uma escola municipal de Floriano, Piauí. Objetivos específicos: a) Descrever o percurso para a autoafirmação de minha identidade racial; b) Averiguar saberes já construídos que norteiam a Educação Antirracista; c) Apresentar fazer em educação antirracista de docentes do/no Ciclo Alfabetização; d) Elaborar uma sequência didática utilizando-se de gêneros textuais que valorize a herança africana no Brasil.

2 PROCEDIMENTOS E MÉTODOS

A pesquisa, fundamentada na perspectiva (auto)biográfica em educação, utiliza entrevistas narrativas e rodas de conversa como principais instrumentos metodológicos para explorar as vivências e memórias de seis docentes do ciclo de alfabetização na Escola Municipal Professor Freire, em Floriano-PI. Por meio das narrativas autobiográficas, a pesquisa busca valorizar a singularidade das histórias de vida e os saberes dos professores, especialmente sobre a temática da educação antirracista no ciclo de alfabetização, abordando África, cultura afro-

brasileira e a contribuição histórica do povo negro no Brasil. Os dados coletados serão analisados através da Análise do Discurso, que permite interpretar as narrativas considerando sua materialidade linguística e histórica, priorizando a construção de sentidos em um ambiente de diálogo e corresponsabilidade.

3 POSSÍVEIS DESCONFORTOS, RISCOS E BENEFÍCIOS

Entre os riscos, destacam-se a possibilidade de exposição emocional dos docentes ao reviver memórias sensíveis, tensões interpessoais durante as rodas de conversa, preocupações com a privacidade das narrativas e o impacto da participação nas demandas cotidianas dos professores. Por outro lado, os benefícios incluem a valorização das experiências e saberes docentes, o fortalecimento da identidade profissional, a criação de um espaço de diálogo e colaboração, além de possíveis contribuições para práticas pedagógicas mais inclusivas e antirracistas. Adicionalmente, o estudo pode produzir conhecimentos teóricos e metodológicos relevantes, incentivando a reflexão crítica sobre a atuação docente no ciclo de alfabetização. Com um planejamento ético e suporte adequado aos participantes, os benefícios esperados podem superar os riscos identificados.

4 ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA AOS PARTICIPANTES

Durante toda a pesquisa, os participantes terão acesso ao pesquisador para esclarecimentos, apoio e assistência. Qualquer questão ou necessidade de suporte será prontamente atendida. Ao final da pesquisa, será oferecida uma sessão de feedback, onde os resultados preliminares serão discutidos e os participantes poderão compartilhar suas percepções e sugestões.

5 LIBERDADE DE PARTICIPAÇÃO E DIREITO DE RETIRADA

A participação na pesquisa é completamente voluntária. Os participantes têm total liberdade para se recusar a participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem qualquer penalização ou prejuízo em suas atividades profissionais.

6 SIGILO, PRIVACIDADE E RECEBIMENTO DE UMA VIA DO TCLE

As informações coletadas serão tratadas com total sigilo e privacidade. Em todas as fases da pesquisa, os dados serão codificados para garantir o anonimato dos participantes. Nenhuma informação pessoal será divulgada sem o consentimento expresso dos participantes. O participante receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assegurando seu acesso contínuo às informações aqui contidas.

7 RESSARCIMENTO E COBERTURA DE DESPESAS

Caso haja necessidade de despesas relacionadas à participação na pesquisa, como transporte e alimentação, estas serão ressarcidas mediante comprovação. As despesas cobertas incluirão todos os itens necessários para a participação plena no estudo, conforme previsto pela Resolução CNS nº. 466 de 2012. Em caso de quaisquer danos decorrentes da participação na pesquisa, o participante terá direito a indenização adequada, conforme estipulado pela legislação vigente.

8 COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP)

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, responsável por defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade. O CEP também contribui para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos, garantindo que todos os aspectos do estudo respeitem os direitos e o bem-estar dos participantes.

9 DA GARANTIA DE ESCLARECIMENTO E INFORMAÇÕES A QUALQUER TEMPO

Tenho a garantia de tomar conhecimento e obter informações, a qualquer tempo, dos procedimentos e métodos utilizados neste estudo, bem como dos resultados finais desta pesquisa. Para tanto, poderei consultar o pesquisador responsável. Em caso de dúvidas não esclarecidas de forma adequada pelo(s) pesquisador(es), de discordância com os procedimentos, ou de irregularidades de natureza ética, poderei ainda contatar o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Centro de Ciências de Imperatriz da Universidade Federal do Maranhão (CCIM/UFMA). Campus Avançado Bom Jesus, 1º Andar, Sala 18A, Avenida da Universidade, S/N, Bairro Dom Afonso Felipe Gregory. CEP: 65915-240. Imperatriz,

Maranhão. Telefone: (99)3529-6051. E-mail: cep.ccim@ufma.br

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado(a) sobre os objetivos, procedimentos, possíveis desconfortos, riscos e benefícios desta pesquisa, bem como sobre meus direitos como participante. Estou ciente de que minha participação é voluntária e que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem qualquer penalidade. Autorizo a utilização dos dados coletados, desde que preservado meu anonimato e sigilo.

Nome do Participante: _____

Assinatura: _____

Função: _____ **Data:** _____

Pesquisador Responsável: Leiane da Costa Leandro Nascimento

Assinatura: _____

Função: _____ **Data:** _____

Caso haja qualquer dúvida ou necessidade de esclarecimento, estou à disposição para auxiliá-lo(a) durante todo o processo de pesquisa.

CONTATO:

Leiane da Costa Leandro

Telefone: (89) 988118906

E-mail: leianeiar@hotmail.com

APÊNDICE B - ROTEIRO COM QUESTIONÁRIO PARA ESCRITA NARRATIVA

Prezado docente,

Com muita alegria venho agradecer sua presença para participar dessa pesquisa que tem como objeto de estudo, "Educação antirracista no ciclo de alfabetização."

Em nossa primeira roda, conversamos sobre "*Memória da Alfabetização*", a qual fiquei muito feliz por você ter aceitado partilhar de suas memórias conosco.

Na segunda roda, conversamos sobre "*Memória de Formação*" e mais uma vez, sou imensamente grata por partilhar de suas memórias

E mais uma vez, venho agradecer por sua presença nesse espaço, Escola Municipal Professor Freire, para nossa terceira e última roda para conversamos sobre "*Memórias da profissão*".

Essa pesquisa se caracteriza como pesquisa (auto)biográfica. Onde o autor é o protagonista, narrando e escrevendo sua história. Por isso, entrego-lhes esse caderno com um roteiro, para que você possa contar sua história.

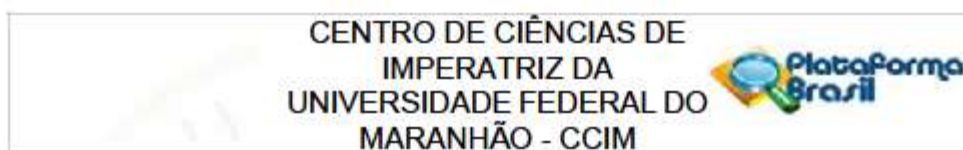
- Quem eu sou? (Autodeclaração, identidade).
- Quais minhas memórias da alfabetização? (possíveis episódios de racismo sofridos nessa etapa de educação).
- Quais minhas memórias de formação? (Aprendizagem sobre herança africana no Brasil).
- Quais minhas memórias da profissão? (Como trabalho a educação antirracista em sala de aula).

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espolar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também reparar essa dignidade despedaçada.

Chimamanda Ngozi Adichie (2019)

Sua história importa! Gratidão!

ANEXO A - PARECER DA PLATAFORMA BRASIL



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: *Saberes e fazeres de docentes em educação antirracista no Ciclo de Alfabetização em uma escola municipal em Floriano, Piauí*

Pesquisador: Leiane da Costa Leandro Nascimento

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 85520624.6.0000.0309

Instituição Proponente: Centro de Ciências de Imperatriz

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.417.141

Apresentação do Projeto:

Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas expectativas, submetida a exigências, compelida e expectativas alienadas. Mas é também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades. Neusa Santos Sousa (2021)¹. 1.1 Origem do estudo e contextualização da pesquisa. Ao nos reportarmos à educação antirracista, nos vem à memória, políticas públicas e ações afirmativas que servem de reparação humanitária e/ou para promoção de assistência à determinados grupos que vivem desassistidos de oportunidades. Porém, a Educação Antirracista (AE) no Ciclo da Alfabetização, ou seja, nas turmas de 1º e 2º dos anos iniciais do Ensino Fundamental, excede uma compensação às pessoas negras pelas dificuldades encontradas no contexto social, que vem se perpetuando historicamente ao longo de suas vidas. Esta, inclui diariamente e cotidianamente, uma prática educativa antirracista afrobetizadora que promove o estudo, o reconhecimento e a valorização da “História da África e Cultura Afro-Brasileira” de forma afirmativa para que fortaleça a identidade das crianças negras, promovida por saberes e fazeres pedagógicos, vetando quaisquer tipos de discriminação, preconceito, racismo e exclusão.

Endereço: Unidade Avançado Bom Jesus. 1º Andar. Sala 18A. Avenida da Universidade, S/N
Bairro: Dom Afonso Felpe Gregory **CEP:** 65.915-240
UF: MA **Município:** IMPERATRIZ
Telefone: (99)3529-6051 **Fax:** (99)3529-6062 **E-mail:** cep.ccim@ufma.br

CENTRO DE CIÊNCIAS DE
IMPERATRIZ DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MARANHÃO - CCIM



Continuação do Parecer: 7.417.141

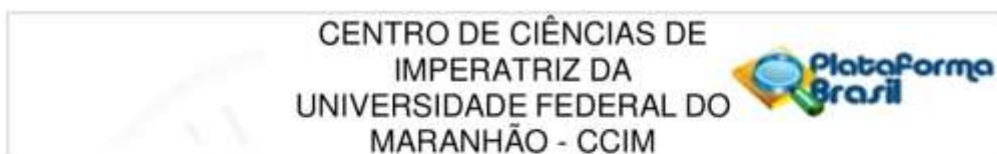
Dado essas linhas introdutórias, a pesquisa se justifica pelo fato de que mais de 20 anos já se passaram desde a obrigatoriedade da lei 10.639/03 nos currículos das escolas públicas e particulares, e sua efetivação anda a passos lentos. Sabendo disso, aprova a pesquisadora em contribuir para a efetivação da educação antirracista no ciclo de alfabetização. Desse modo, a pesquisa foi gestada por meios dos saberes adquiridos em programas de pós-graduação; das vivências enquanto pessoa negra e dos fazeres como professora atuante no Ciclo de Alfabetização na cidade de Floriano Piauí. Assim, compreendemos que o ciclo de alfabetização é onde a criança de seis a oito anos, aprende a ler, escrever e interpretar o mundo, e que o ambiente escolar deve ser espaço de aprendizagens significativas, espaço de formação humana, espaço para superar e combater o preconceito, a discriminação, o racismo, e toda e qualquer forma de exclusão, assim, optamos por pesquisar nesse espaço e etapa da educação básica. 1.2 Delimitação do problema de pesquisa A pesquisa a qual intitulamos "Saberes e fazeres de Docentes do Ciclo de Alfabetização em Educação Antirracista no Município de Floriano, Piauí", tem como objeto de pesquisa, a Educação Antirracista, a qual nos propomos a compreender a problemática: quais saberes norteiam a prática educativa antirracista de docentes do Ciclo de Alfabetização? Dessa forma, analisando o questionamento mencionado, e este, nos exigindo reflexões e respostas, fez-se necessário elaborar os objetivos os quais nos conduzem a escrita desse trabalho de pesquisa. Descrever a travessia para a autoafirmação de minha Identidade Racial; Averiguar saberes que norteiam a Educação Antirracista; Apresentar práticas antirracista trabalhadas por docentes no Ciclo Alfabetização

1. Procedimentos teórico-metodológicos

O estudo organiza-se na perspectiva da Pesquisa (Auto)biográfica em educação, em conjunto com as narrativas autobiográficas de docentes do Ciclo de Alfabetização da Escola Municipal Professor Freire em Floriano, Piauí. Para os dados da pesquisa, serão analisadas as narrativas (auto)biográficas colhidas durante Rodas de Conversas com docentes alfabetizadores. E para

Endereço: Unidade Avançado Bom Jesus. 1º. Andar. Sala 18A. Avenida da Universidade, S/N
Bairro: Dom Afonso Felipe Gregory **CEP:** 65.915-240
UF: MA **Município:** IMPERATRIZ
Telefone: (99)3529-6051 **Fax:** (98)3529-6062 **E-mail:** osp.ccim@ufma.br

Página 02 de 07



Continuação do Parecer: 7.417.141

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Entre os riscos, destacam-se a possibilidade de exposição emocional dos docentes ao reviver memórias sensíveis, tensões interpessoais durante as rodas de conversa, preocupações com a privacidade das narrativas e o impacto da participação nas demandas cotidianas dos professores. Por outro lado, os benefícios incluem a valorização das experiências e saberes docentes, o fortalecimento da identidade profissional, a criação de um espaço de diálogo e colaboração, além de possíveis contribuições para práticas pedagógicas mais inclusivas e antirracistas. Adicionalmente, o estudo pode produzir conhecimentos teóricos e metodológicos relevantes, incentivando a reflexão crítica sobre a atuação docente no ciclo de alfabetização. Com um planejamento ético e suporte adequado aos participantes, os benefícios esperados podem superar os riscos identificados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante.

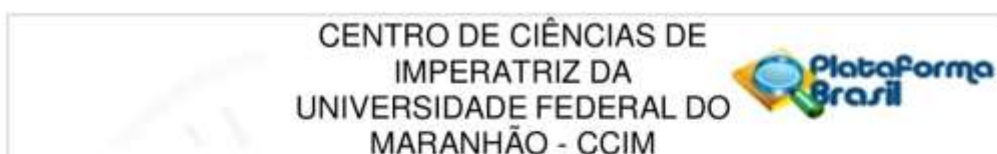
Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram todos contemplados.

Recomendações:

Não há recomendações.

Endereço: Unidade Avançado Bom Jesus. 1º. Andar. Sala 18A. Avenida da Universidade, S/N
Bairro: Dom Afonso Felipe Gregory **CEP:** 65.915-240
UF: MA **Município:** IMPERATRIZ
Telefone: (99)3529-6051 **Fax:** (98)3529-6062 **E-mail:** cep.ccim@ufma.br



Continuação do Parecer: 7.417.141

(Passeggi; Oliveira, 2011). O objetivo da utilização da escrita autobiográfica da pessoa em formação é que esta efetue um retorno reflexivo sobre suas experiências formativas, sejam elas formal ou informal (Passeggi et al, 2011), e afirmam ainda que, a narrativa de si é um ato autopoietico, e nele o/a autor/a vai construindo uma figura de si no momento em que se anuncia como sujeito e enuncia-se como autor/a de sua história de vida. Para produção de dados que servirão de subsidio e aquisições de informações necessárias à construção dessa investigação, utilizaremos de forma articulada instrumentos que darão voz aos docentes, o que valorizará o compartilhar suas vivências e saberes sobre práticas antirracistas no ciclo da alfabetização. Portanto, nos apropriaremos da tecnica e instrumentos de pesquisa, tais como: a Roda de Conversa; Entrevista de Narrativas (auto)biográficas. Utilizaremos a Roda de Conversa, como técnica para troca de experiências, que consistirá na participação dialogada e coletiva entre protagonistas da pesquisa acerca a trajetória de suas práticas educativas antirracista no ciclo de alfabetização e a relação. A pesquisadora, Cecília Warschauer afirma que a “[...] integração que depende da rotina da Roda dos professores, da disciplina intelectual, do respeito, da abertura e da disponibilidade de cada um. Envolve, assim, a construção do grupo, a construção da parceria; (Warschauer, 2002, p. 211, grifo da autora). Buscaremos de forma coordenada propiciar um ambiente de corresponsabilidade entre as participantes, de modo a estimular uma substituição gradativa entre as interlocutoras e construir uma conversa mais dinâmica e envolvente. A Roda de Conversa nesse modo, será um encontro, um reencontro com a prática educativa antirracista no Ciclo de Alfabetização do EF. Será um encontro consigo mesmo, com o outro, com as diferenças entre os pares e com as aproximações.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo geral:

Investigar saber e fazer de docentes em educação antirracista no ciclo de alfabetização em uma escola municipal de Floriano, Piauí

Objetivos específicos

Descrever o percurso para a autoafirmação de minha identidade racial

Averiguar saberes já construídos que norteiam a Educação Antirracista

Apresentar fazer em educação antirracista de docentes do/no Ciclo Alfabetização

Elaborar uma sequência didática utilizando-se de gêneros textuais que valorizem a herança africana no Brasil

Endereço: Unidade Avançado Bom Jesus. 1º. Andar. Sala 18A. Avenida da Universidade, S/N
Bairro: Dom Afonso Felipe Gregory **CEP:** 65.915-240
UF: MA **Município:** IMPERATRIZ
Telefone: (99)3529-6051 **Fax:** (98)3529-6062 **E-mail:** cep.ccim@ufma.br