SÉRIE CAMINHOS PARA A DIVERSIDADE

VOLUME IV

Diversidades, gênero e relações étnico-raciais

educação, cultura e saberes tradicionais



ORGANIZAÇÃO

Cacilda Ferreira dos Reis
Flávia Arruda de Sousa
Kirla Korina Anderson Ferreira
Marcos Antônio de Oliveira
Monique Ximenes Lopes de Medeiros
Raimundo Adalberto Pacheco de Pinho

EDIFBA EDITORA DO IFBA
edifce
Editora IFMA
Editora IFPA
editoraIFPB

CAMINHOS PARA A DIVERSIDADE

Volume IV

Diversidades, Gênero e Relações Étnico-Raciais: Educação, Cultura e Saberes Tradicionais

Organização

Cacilda Ferreira dos Reis
Instituto Federal da Bahia – IFBA

Flávia Arruda de Sousa
Instituto Federal do Maranhão – IFMA

Kirla Korina Anderson Ferreira
Instituto Federal do Pará – IFPA

Marcos Antônio de Oliveira
Instituto Federal de Roraima – IFRR

Monique Ximenes Lopes de Medeiros
Instituto Federal da Paraíba – IFPB

Raimundo Adalberto Pacheco de Pinho
Instituto Federal do Pará – IFPA

[local a definir] · [ano a definir]

Projeto gráfico, diagramação e capa
France Arnaut
Editora do IFBA – EDIFBA
Instituto Federal da Bahia – IFBA

[demais créditos a definir: organização, revisão]

[licença / direitos autorais a definir]

ISBN [ISBN a definir]

[Ficha catalográfica a receber: elaborada pela biblioteca, com nome e CRB do/a bibliotecário/a]

Sumário

Prefácio 6

Apresentação da coletânea 7

Apresentação 8

EIXO I · GÊNERO, SEXUALIDADE E DIVERSIDADE 9

Seção 1 · Interseccionalidade, linguagem e representações de gênero 10

1 A interseccionalidade como ferramenta para compreender as violências de gênero: um ensaio teórico 11
Jennifer de Oliveira Rodrigues, Thiago Coelho de Santana

2 Linguagem neutra e os limites da inclusão: tensões, potencialidades e desafios no português contemporâneo 24
Wennington Dias dos Santos Silva, Thiago Coelho de Santana, Kellison Lima Cavalcante, Laudicéia Borges Aquino

3 Corpo, gênero e conhecimento: a participação democrática de pessoas trans na educação física a partir da pedagogia feminista negra 37
Carolina S. B. Pinho

4 Imagens de Che Guevara: masculinidade, revolução cubana e livro didático de história 56
Andréa Mazurok Schactae

Seção 2 · Educação, processos formativos e enfrentamento das desigualdades 74

5 Entre flores e espinhos: o caminho institucional de enfrentamento à violência de gênero no Instituto Federal do Maranhão 75
Liliane Barbosa Amorim, Angela Bárbara Lima Saldanha Rego, Karoline Parrião Rodrigues, Maria Emília Miranda Álvares

6 A educação como emancipação no cárcere: reflexões a partir do Programa Mulheres Mil 90
Camila Andrade dos Santos, Claudia Maria Paixão Mattos, Márcio Soares Lima

7 Sim, a gente POD: relato de experiência reflexivo sobre um projeto de extensão para empoderamento de minorias 102
Ivo Felix Gualberto de Sá, Jefferson dos Santos Cruz, Jonatas Cândido de Almeida

8 Jiu-jitsu para meninas: empoderamento e autodefesa para as discentes do IFMA, campus Bacabal 119
Laryssa Sheydder de Oliveira Lopes, Gabryella da Silva de Sousa

9 Reflorestando saberes e desabrochando sentipensamentos sobre diversidade sexual no programa Partiu IF do IFAL – Campus Batalha 132
Rusanil dos Santos Moreira Júnior

10 História e feminismos na literatura de Louisa May Alcott 153
Jonatas Xavier de Souza

EIXO II · RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA 169

Seção 1 · História, políticas educacionais e educação antirracista 170

11 Entre invisibilidades e resistências: a história indígena nos livros didáticos e a construção de uma educação libertadora 171
Elizabeth Aléxa Oliveira Silva, Thiago Coelho de Santana

12 Políticas de cotas raciais e diversidade nas instituições de ensino (IES) 182
Pétala Souza Farias, Lívia Suenne Valente Bessa

13 Práticas pedagógicas antirracistas e educação democrática: a sala de aula como espaço de direitos humanos na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica 196
Ângelo Rodrigues de Carvalho

14 Relações étnico-raciais e educação antirracista: institutos federais como espaços para a diversidade 210
Kellison Lima Cavalcante, Thiago Coelho de Santana, Wennington Dias dos Santos Silva, Jiomarlison Dias Souza

Seção 2 · Experiências formativas, cultura e práticas decoloniais 223

15 Protagonismo de mulheres negras na origem e trajetória do NEABI do IFPA campus Breves 224
Claudiane da Silva Ladislau, Sérgio Ricardo Pereira Cardoso

16 Experiência formativa no âmbito do PIBID: relato reflexivo sobre o fortalecimento da mulher negra no Amapá 246
Anthony Vinicius Cardoso de Araújo, Iud Gabriel Pinheiro Belém, Darlene do Socorro Del-Tetto Minervino

17 Asé-Toré: experiência coletiva de produção decolonial 262
Heide de Jesus Damasceno, Jacineide Arão dos Santos, Marcilene Garcia de Souza, Priscila Elisabete da Silva

18 Computação insurgente: a experiência da CAFRO Jr. no Recôncavo baiano 278
Suélen Gonçalves Q. da Paixão, Reginaldo da Paixão Neto, Messias Oliveira, Deisemara Lima

19 O desenvolvimento do aplicativo Zane Ze'eg como estratégia de promoção do aprendizado e valorização da língua Tentehar-Guajajara no centro-sul maranhense 291
Charles dos Santos, Dhiogo Rezende Gomes, Hamilton de Arruda Souza, Rodrigo da Costa Barros Macedo

EIXO III · SABERES, TERRITÓRIOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS 309

20 Vozes das marés: a pedagogia *griot* como insurgência epistêmica e valorização dos saberes das marisqueiras de São José de Ribamar (MA) 310
Líssia Maria Costa Gomes Protázio, Izolina Ângela da Silva Borges Lima

Sobre os autores 324

Prefácio

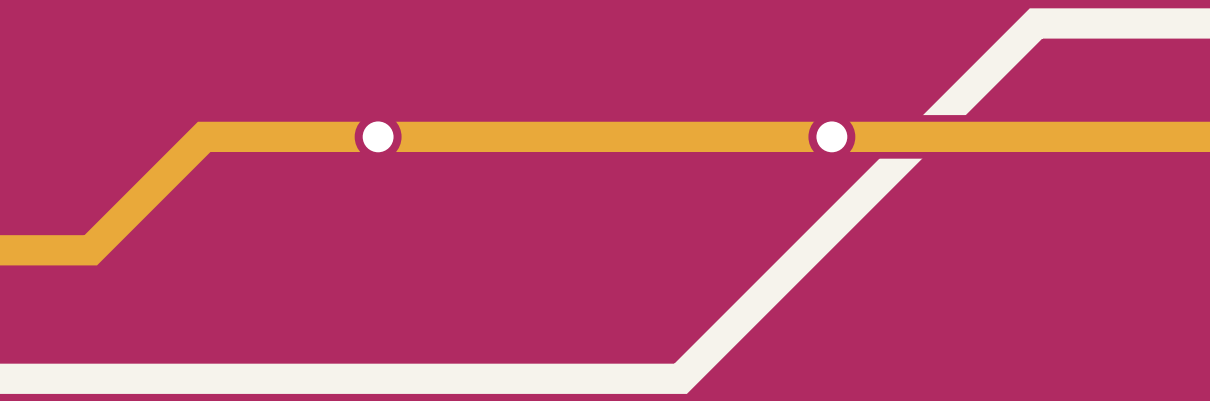
[texto a receber]

Apresentação da coletânea

[texto a receber]

Apresentação

[texto a receber]



Eixo I

Gênero, Sexualidade e Diversidade

Seção 1 · Interseccionalidade, linguagem e representações de gênero

Seção 2 · Educação, processos formativos e enfrentamento das desigualdades

SEÇÃO 1

Interseccionalidade, linguagem e representações de gênero

Cap. 1 A interseccionalidade como ferramenta para compreender as violências de gênero: um ensaio teórico

Cap. 2 Linguagem neutra e os limites da inclusão: tensões, potencialidades e desafios no português contemporâneo

Cap. 3 Corpo, gênero e conhecimento: a participação democrática de pessoas trans na educação física a partir da pedagogia feminista negra

Cap. 4 Imagens de Che Guevara: masculinidade, revolução cubana e livro didático de história

Capítulo 1

A interseccionalidade como ferramenta para compreender as violências de gênero: um ensaio teórico

Jennifer de Oliveira Rodrigues
jenni-rodrigues@hotmail.com

Thiago Coelho de Santana
thiago.coelho@ifsertao-pe.edu.br

Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IFSertãoPE)

Introdução

Enfrentar a violência de gênero significa enfrentar desigualdades históricas estruturadas por relações assimétricas de poder. Conforme Vermot (2021), trata-se de um fenômeno que carrega sofrimento, silenciamentos e resistências, atravessando dimensões sociais, políticas e culturais. A violência de gênero manifesta-se de múltiplas formas — física, psicológica, sexual, simbólica e institucional — e se ancora em hierarquias que produzem subordinação (Njaine *et al.*, 2014). Os dados nacionais e internacionais evidenciam a gravidade desse cenário. A Organização Mundial da Saúde (World Health Organization, 2025) estima que uma em cada três mulheres no mundo já sofreu violência física ou sexual ao longo da vida, majoritariamente praticada por parceiros íntimos.

No Brasil, o Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2025 (ano-base 2024) (FBSP, 2025) registrou 1.492 feminicídios consumados e 3.870 tentativas, além de centenas de milhares de ocorrências relacionadas à violência doméstica, como lesão corporal dolosa (257.659 casos), ameaça (747.683 casos) e violência psicológica (51.866 casos). O documento (FBSP, 2025)

reforça que a violência letal continua atingindo de maneira desproporcional mulheres negras (63,6% das vítimas eram desse grupo), que representam a maioria das vítimas de homicídio feminino no país. A concentração dos casos na faixa etária entre 18 e 44 anos (70,5%) evidencia como desigualdades raciais e variáveis geracionais estruturam esse fenômeno. Tais números, ainda que alarmantes, podem estar subdimensionados diante da subnotificação e da naturalização social da violência.

A violência de gênero também atinge de forma sistemática pessoas LGBTQIAPN+, frequentemente invisibilizadas por normas sociais que deslegitimam suas existências (Butler, 2018; 2019; 2022). O Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2025 (FBSP, 2025) também aponta diversos registros de crimes motivados por LGBTfobia (2.480 casos), incluindo homicídios, estupros e agressões físicas. O Relatório Anual do Grupo Gay da Bahia (2025) e o Dossiê da ANTRA 2026 (ano-base 2025) indicam que o Brasil permanece entre os países com maior número de assassinatos de pessoas trans no mundo (pelo 18º ano, o Brasil é o país que mais mata pessoas trans), sendo a maioria das vítimas mulheres trans negras e jovens (Benevides, 2026).

Em 2025, foram assassinadas 80 pessoas trans e travestis (Benevides, 2026). No comparativo entre os anos de 2023 e 2025, foi percebida uma queda consecutiva, desta vez em 34% no número de assassinatos contra pessoas trans (122 para 80 casos em 2025, e de 145 em 2023 para 122 em 2024). Esses dados revelam que, mesmo havendo queda nas taxas de homicídios, o Brasil ainda persiste no topo dos que mais matam pessoas trans. O entrelaçamento de racismo, transfobia, misoginia e desigualdade socioeconômica continua evidenciando que determinadas vidas permanecem sendo consideradas descartáveis no interior da estrutura social.

Nesse contexto, a violência de gênero não pode ser analisada de forma isolada. Ela é atravessada por marcadores sociais como raça, classe, sexualidade, território, deficiência e geração. Conceito sistematizado por Kimberlé Crenshaw (1989; 1991), a interseccionalidade torna-se ferramenta essencial para compreender a complexidade das violências, ao demonstrar como categorias sociais como raça, gênero e classe se

entrecruzam na produção de vulnerabilidades específicas. Ao criticar abordagens jurídicas universalizantes, Crenshaw evidencia que políticas formuladas a partir de um sujeito abstrato — geralmente branco e de classe média — tendem a invisibilizar experiências situadas nas margens. No contexto brasileiro, Akotirene (2019) reforça que a sociedade, estruturada pelo racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado, cria padrões de marginalização que atingem de forma mais intensa mulheres negras, periféricas e pessoas trans. Collins e Bilge (2021) acrescentam que a interseccionalidade permite analisar como as relações de poder moldam simultaneamente experiências de exclusão e possibilidades de resistência.

Este texto tem como objetivo geral analisar como a interseccionalidade se constitui como ferramenta teórica e metodológica fundamental para compreender as múltiplas dimensões das violências de gênero no contexto brasileiro contemporâneo. Trata-se de um ensaio teórico de natureza bibliográfica, fundamentado em autoras e autores que consolidaram o debate sobre interseccionalidade, gênero e políticas públicas.

Gênero e interseccionalidade: categorias analíticas, suas origens e fundamentos teóricos

O conceito de gênero é central para a compreensão das violências analisadas neste estudo. Gênero não se refere apenas a diferenças biológicas, mas a construções sociais, culturais e históricas que organizam papéis, expectativas e hierarquias (Butler, 2018; 2019; 2022; Scott, 1995; Santana, 2025). Trata-se de uma categoria relacional que estrutura relações de poder e legitima desigualdades.

As normas de gênero são sustentadas por sistemas como o patriarcado e o cisheteropatriarcado, que regulam corpos e subjetividades, naturalizando a subordinação feminina e marginalizando identidades dissidentes (Butler, 2018; 2019; 2022; Santana, 2025). Dessa forma, a violência de gênero emerge como mecanismo de manutenção dessas hierarquias.

Contudo, compreender o gênero isoladamente pode produzir análises universalizantes que invisibilizam experiências distintas. Mulheres não

constituem um grupo homogêneo; suas vivências são atravessadas por raça, classe, território e sexualidade.

Interseccionalidade: origem e fundamentos teóricos

O conceito de interseccionalidade foi sistematizado por Kimberlé Crenshaw no final da década de 1980, inicialmente no artigo *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex* (Crenshaw, 1989) e posteriormente aprofundado em *Mapping the Margins* (Crenshaw, 1991). Para Crenshaw (1991), a interseccionalidade constitui uma metodologia de análise que permite compreender como sistemas de opressão — racismo, sexismo e classismo — operam de maneira interdependente, produzindo formas específicas de subordinação que não podem ser explicadas a partir de categorias isoladas.

Segundo Maia, Maia e Rosalen (2025), a interseccionalidade emerge como um conceito formulado para denunciar a invisibilidade histórica das mulheres racializadas tanto nas agendas políticas dos movimentos sociais quanto na produção acadêmica. Ao sistematizar essa perspectiva, Crenshaw evidenciou que a opressão não opera de maneira fragmentada, mas constitui um fenômeno no qual diferentes sistemas de dominação se articulam simultaneamente. Assim, mulheres negras, por exemplo, não experienciam apenas racismo ou apenas sexismo, mas também formas específicas de discriminação produzidas pela intersecção dessas estruturas, o que as coloca em posição distinta das mulheres brancas ou dos homens negros. Ainda conforme os autores, as discriminações de gênero e raça atuam de maneira combinada, reduzindo oportunidades e aprofundando desigualdades para sujeitos atravessados por múltiplos marcadores sociais.

Ao analisar a ordem patriarcal de gênero, Saffioti (2015) acrescenta que os privilégios são estruturados em camadas hierárquicas: o homem branco ocupa posição central de poder, ampliada por sua condição racial e, quando associada ao pertencimento às classes economicamente favorecidas, reforçada por uma terceira dimensão de privilégio. Tal configuração revela que o poder social é historicamente organizado em torno do

eixo homem-branco-proprietário, configurando um emaranhado estrutural de gênero, raça e classe, no qual mulheres negras e pobres tendem a ocupar a base da pirâmide social, submetidas às formas mais intensas de dominação e exploração.

Ampliando esse debate, Collins (2019) introduz a noção de matriz de dominação, compreendida como o sistema estruturado de poder que articula simultaneamente racismo, sexismo, classismo, heteronormatividade e outras formas de hierarquização social. Para a autora, tais sistemas não atuam de maneira isolada nem aditiva, mas se constituem de forma interdependente, organizando posições diferenciadas de privilégio e subordinação. Ao lado de Bilge (Collins; Bilge, 2021), Collins reafirma que a interseccionalidade, enquanto ferramenta analítica, permite compreender que categorias como raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e geração são mutuamente constituídas e se moldam reciprocamente, produzindo distintos arranjos de vulnerabilidade e poder.

De modo convergente, Farranha e Sena (2021) destacam que essa abordagem possibilita visualizar como diferentes opressões se inter-relacionam, intensificando processos de marginalização em determinados grupos sociais. Maia, Maia e Rosalen (2025) reforçam que a interseccionalidade rompe com leituras fragmentadas dos marcadores sociais, superando perspectivas que os tratam como categorias isoladas ou meramente sobrepostas. Ao contrário, tais marcadores devem ser compreendidos como expressões de múltiplas relações de poder que estruturam desigualdades sociais. Nesse sentido, a interseccionalidade não se configura como um simples somatório de opressões, mas como uma abordagem dinâmica que examina como estruturas de poder se entrecruzam, produzindo vulnerabilidades específicas e contextualmente situadas.

No contexto brasileiro, Akotirene (2019) reforça que a interseccionalidade emerge do feminismo negro e denuncia o padrão colonial moderno responsável pela articulação entre racismo, sexismo e capitalismo. Assim, mais do que um conceito descritivo, trata-se de uma perspectiva crítica e político-analítica que opera como lente interpretativa das dinâmicas

sociais, orientando tanto a produção de conhecimento quanto a formulação de políticas públicas mais inclusivas. Ainda que o conceito tenha se expandido em diferentes campos disciplinares, seu núcleo permanece ancorado na análise de como categorias sociais como raça, gênero e classe moldam concretamente as experiências individuais e coletivas e estruturam relações de poder (Crenshaw, 1991; Collins; Bilge, 2021).

Violência de gênero em perspectiva interseccional

De acordo com Njaine *et al.* (2014, p. 21), "um dos direitos humanos mais violados em várias partes do mundo é o da mulher, apesar das várias declarações, políticas, diretrizes e dos compromissos assumidos por muitos países em relação à garantia dos seus direitos". A perpetuação desse fenômeno social de violência está interligada a tradições culturais e estruturas sociais e políticas, nas quais as relações de poder entre os gêneros são historicamente desiguais e marcadas por normas sociais que legitimam a subordinação das mulheres e de pessoas dissidentes da heteronormatividade.

A violência contra mulheres e pessoas LGBTQIAPN+ deve ser compreendida como fenômeno sistêmico e historicamente enraizado. Dados do Atlas da Violência (2025) demonstram que mulheres negras são as principais vítimas de homicídios, evidenciando a racialização da violência letal.

De modo semelhante, relatórios da ANTRA 2026 (Benevides, 2026) indicam que o Brasil segue entre os países com maiores índices de assassinatos de pessoas trans, sendo a maioria das vítimas composta por mulheres trans negras e jovens. Tal realidade evidencia que racismo, transfobia e misoginia operam de forma articulada.

Njaine *et al.* (2014) consideram que muitas investigações de violências de gênero que envolvam trans ou travestis podem ser camufladas e consideradas como se fossem outros crimes, como por exemplo, crimes de latrocínio. Essa camuflagem invisibiliza as violações dos direitos humanos, categorizando-as como acontecimentos dados pelo acaso, enquanto na realidade os casos de homofobia e transfobia, inclusive, institucional, revelam-se rotineiros.

A dimensão estruturante e institucional da violência de gênero pode ser entendida como sistêmica, pois resulta da própria lógica patriarcal que sustenta as relações sociais, preenchidas por desigualdades que se manifestam tanto em práticas explícitas, como implícitas. Dessa maneira, a violência de gênero não se restringe ao espaço doméstico, mas perpassa o espaço público, sendo reproduzida em ambientes de trabalho, instituições políticas e até mesmo nas estruturas jurídicas que deveriam combatê-la.

A análise interseccional permite compreender que essas violências não são apenas interpessoais, mas também institucionalizadas e sistemicamente reproduzidas. Elas se reproduzem em políticas públicas fragmentadas, na ausência de serviços especializados e na invisibilidade de determinados grupos sociais.

Vale ressaltar que a violência física, como agressões corporais e feminicídios, é apenas a parte visível dessa realidade. A Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006) (Brasil, 2006), considerada um marco na legislação brasileira, tipifica cinco tipos de violência: física, psicológica, sexual, patrimonial e moral. Para além dessas categorias legais, há as simbólicas e institucionais, tais como: discriminação no trabalho, sexismo com colegas de profissão, invisibilização nas políticas públicas, assédio sexual, discursos de cunho homofóbico ou transfóbico. Essas formas naturalizadas e estruturalmente reproduzidas de violência não apenas afetam, de maneira significativa, a vida de mulheres e de pessoas LGBTQIAPN+, mas também reforçam, no imaginário social, a perpetuação da desvalorização e da negação de dignidade às pessoas mais marginalizadas, consolidando a subordinação feminina e reiterando padrões heteronormativos.

Sob essa perspectiva, existe uma relação entre violência e controle social, onde a violência simbólica atua como mecanismo de manutenção da ordem social, naturalizando e invisibilizando as desigualdades. É por isso que, por diversas vezes, há discursos midiáticos que culpabilizam a vítima ou sentenças judiciais que relativizam crimes sexuais.

A gravidade dessa problemática no Brasil é evidenciada pelos dados oficiais, que revelam uma dimensão alarmante de feminicídios e de dados

sobre mulheres trans. Como citado anteriormente, a análise desses números revela que a violência de gênero é também uma violência racializada, enraizada no racismo estrutural que atravessa as instituições brasileiras. Nesse contexto, percebe-se que há a necessidade da desconstrução da ideia universalista do sujeito feminino e a adoção de uma abordagem que considere as múltiplas camadas de opressão.

Interseccionalidade e políticas públicas

As políticas públicas de enfrentamento à violência de gênero, em sua formulação histórica, foram majoritariamente estruturadas sob uma concepção universalista da mulher, o que desconsidera as desigualdades produzidas pela intersecção de gênero com outros marcadores sociais. Essa abordagem tende a invisibilizar experiências de mulheres negras, indígenas, quilombolas, pobres ou trans, podendo até reforçar desigualdades. Farranha; Sena (2021) alertam que, embora universais em intenção, muitas políticas acabam provocando exclusões.

Nesse sentido, a interseccionalidade configura-se como uma lente analítica indispensável para evidenciar como diferentes sistemas de opressão se articulam, se reforçam e se reproduzem no interior das estruturas sociais (Akotirene, 2019). Sua relevância torna-se particularmente evidente no contexto brasileiro, onde estatísticas demonstram que políticas públicas formuladas exclusivamente a partir da categoria gênero tendem a revelar-se insuficientes, ao não contemplarem as múltiplas vulnerabilidades que atravessam mulheres e pessoas LGBTQIAPN+ situadas na intersecção de raça, classe e sexualidade. Collins e Bilge (2021) destacam que a interseccionalidade se ancora em seis ideias centrais: desigualdade social, relações de poder, contexto social, relacionalidade, justiça social e complexidade. Esta última, como afirmam Maia, Maia e Rosalen (2025), corresponde ao reconhecimento de múltiplos níveis de análise que variam conforme as realidades sociais e históricas.

No Brasil, a Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006) (Brasil, 2006) representou um marco importante, com interpretações mais inclusivas em alguns julgados recentes, ao estendê-la a casais homoafetivos e mulhe-

res trans. Entretanto, sua aplicação permanece limitada: para mulheres negras, por exemplo, a ausência de reconhecimento do racismo como forma de violência fragiliza sua efetividade (Lima, 2019). Da mesma forma, mulheres indígenas encontram dificuldades diante de dispositivos pensados em chave urbana, o que compromete a visibilidade de suas demandas (Pedrosa; Mont'Avão, 2017; Rizzatti, 2018). Além disso, a localização centralizada e os horários restritos das Delegacias da Mulher dificultam o acesso para mulheres pobres, periféricas e rurais (Maia; Maia; Rosalen, 2025).

Diante dessa realidade, torna-se urgente investir em políticas públicas interseccionais que reconheçam contextos territoriais, étnico-raciais e socioeconômicos distintos. Isso implica criar serviços especializados, ampliar mecanismos de acesso e incorporar a pluralidade de vozes na formulação e implementação de políticas. Como afirmam Farranha e Sena (2021), considerar a complexidade social e os efeitos das sobreposições de marcadores sociais é condição fundamental para o desenho de estratégias efetivas de prevenção e enfrentamento da violência de gênero.

Desafios e potencialidades da abordagem interseccional

Adotar a interseccionalidade como perspectiva analítica e prática no enfrentamento da violência de gênero envolve tanto desafios quanto potencialidades. Embora sua relevância para compreender a articulação entre múltiplas camadas de opressão seja amplamente reconhecida, sua operacionalização ainda enfrenta barreiras institucionais, políticas e epistemológicas. Entre os principais desafios está a compreensão de que a interseccionalidade não se limita a um simples somatório de opressões, mas se constitui como uma abordagem político-analítica que problematiza os dispositivos históricos e institucionais responsáveis pela produção e reprodução das desigualdades sociais. Nesse sentido, não basta incluir mulheres negras, indígenas, quilombolas ou pessoas trans no discurso público sem revisar as próprias categorias de análise e os métodos utilizados na formulação de políticas e pesquisas.

Outro obstáculo reside no risco de esvaziamento conceitual da interseccionalidade, quando esta é incorporada de maneira meramente retórica, sem implicar transformações estruturais. A adoção do termo por órgãos governamentais ou instituições, desacompanhada de mudanças normativas e práticas efetivas, tende a reduzir seu potencial crítico e transformador. Soma-se a isso a dificuldade de implementação intersetorial nas políticas públicas, uma vez que a lógica fragmentada da gestão estatal frequentemente separa ações destinadas às mulheres, à população negra, aos povos indígenas e às pessoas LGBTQIAPN+, limitando a eficácia de estratégias que deveriam considerar a interconexão dessas dimensões.

Apesar desses desafios, as potencialidades da abordagem interseccional são significativas. Ao possibilitar uma análise mais abrangente e precisa das desigualdades, a interseccionalidade contribui para tornar visíveis sujeitos historicamente marginalizados pelas leituras unidimensionais. Além disso, também favorece a construção de políticas públicas mais inclusivas e alinhadas à complexidade da realidade social, ao mesmo tempo em que fortalece movimentos sociais comprometidos com a ampliação de direitos. Como tensiona discursos normativos e questiona estruturas patriarcais, racistas, classistas e cisheteronormativas, a abordagem interseccional reafirma seu caráter crítico e sua capacidade de promover reflexões transformadoras.

Assim, embora sua consolidação como princípio orientador das políticas públicas e das práticas sociais ainda enfrente resistências, a interseccionalidade permanece como ferramenta indispensável para compreender e enfrentar a violência de gênero em sua complexidade, desde que acompanhada de compromisso político, revisão institucional e mudança cultural efetiva.

Considerações finais

A violência de gênero no Brasil constitui fenômeno estrutural, atravessado por heranças coloniais, raciais e patriarcais que continuam a organizar hierarquias sociais e a produzir desigualdades profundas. Embora

avanços legais, como a Lei Maria da Penha, representem conquistas importantes no enfrentamento da violência contra as mulheres, os dados recentes evidenciam a persistência de índices alarmantes, especialmente entre grupos socialmente vulnerabilizados. O feminicídio, enquanto expressão mais extrema dessa violência, revela não apenas a desigualdade de gênero, mas também a articulação entre raça, classe, sexualidade e territorialidade na produção de vulnerabilidades diferenciadas.

A análise centrada exclusivamente na categoria gênero mostra-se insuficiente para compreender a complexidade das violências contemporâneas, uma vez que ignora os múltiplos marcadores sociais que atravessam as experiências dos sujeitos. Nesse sentido, a interseccionalidade configura-se como ferramenta teórico-metodológica indispensável para revelar como sistemas de poder se entrecruzam e se reproduzem, ampliando ou restringindo o acesso a direitos, proteção e reconhecimento social. Ao tensionar modelos universalizantes de políticas públicas, essa abordagem evidencia a necessidade de estratégias mais específicas, capazes de contemplar as particularidades dos grupos situados na intersecção de múltiplas opressões.

Todavia, a consolidação da interseccionalidade como princípio orientador das políticas públicas e das práticas sociais enfrenta desafios institucionais, políticos e culturais. Sua implementação efetiva exige recursos adequados, compromisso governamental e transformação das estruturas simbólicas que naturalizam privilégios e desigualdades. Reconhecer a complexidade das violências de gênero e incorporar uma perspectiva interseccional na formulação de respostas estatais e sociais constitui, portanto, condição ética e política para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e comprometida com a dignidade humana.

Referências

AKOTIRENE, K. **Interseccionalidade.** São Paulo: Polém, 2019.

BENEVIDES, B. G. **Dossiê:** assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2025. Brasília, DF: Distrito Drag; ANTRA (Associação Nacional de Travestis

e Transexuais), 2026. Disponível em: https://antrabrasil.org/wp-content/uploads/2026/01/dossie-antra-2026.pdf. Acesso em: 19 fev. 2026.

BRASIL. **Lei Maria da Penha:** Lei nº 11.340 de 7 de agosto de 2006. Brasília: 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm. Acesso em: 19 fev. 2026.

ATLAS DA VIOLÊNCIA 2025. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA); Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2025. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/5999-atlasdaviolencia2025.pdf. Acesso em: 19 fev. 2026.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**: Feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

BUTLER, J. **Corpos que importam:** os limites discursivos do "sexo". São Paulo: N-1 Edições, 2019.

BUTLER, J. **Desfazendo gênero**. São Paulo: Unesp, 2022.

COLLINS, P. H.; BILGE, S. **Interseccionalidade.** São Paulo: Boitempo, 2021.

COLLINS, P. H. **Pensamento feminista negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.

CRENSHAW, Kimberlé. Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. **The University of Chicago Legal Forum**, n. 140, p. 139–167, 1989. Disponível em: https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=uclf. Acesso em: 19 fev. 2026.

CRENSHAW, Kimberlé. Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color. **Stanford Law Review**, v. 43, n. 6, p. 1241–1299, 1991. Disponível em: https://blogs.law.columbia.edu/critique1313/files/2020/02/1229039.pdf. Acesso em: 19 fev. 2026.

GRUPO GAY DA BAHIA. **Relatório anual de mortes violentas de pessoas LGBTQIAPN+ no Brasil 2025**. Salvador: GGB, 2025. Disponível em: https://grupogaydabahia.com.br/wp-content/uploads/2026/01/RELEASE-Mortes-Violentas-de-LGBT%5EM%5EJ-2025-GGB.pdf. Acesso em: 19 fev. 2026.

FARANHA, A. C.; SENA, L. Interseccionalidade e políticas públicas: avaliação e abordagens no campo do estudo do direito e da análise de políticas públicas. **Revista Aval**. v. 5, n. 19, jan-jun, 2021. Disponível em: http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/63395. Acesso em: 19 fev. 2026.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (FBSP). **Anuário Brasileiro de Segurança Pública.** São Paulo: FBSP, 2025. Disponível em: https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2025/09/anuario-2025.pdf. Acesso em: 19 fev. 2026.

LIMA, J. A. S. **A mulher negra como comprovação da ineficácia da Lei Maria da Penha**. 2019. Monografia (Bacharel em Direito) - Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2019. Disponível em: https://ri.ucsal.br/server/api/core/bitstreams/93778031-2130-42ab-a26e-1404a04e5f81/content. Acesso em: 19 fev. 2026.

MAIA, C.; MAIA, R. S.; ROSALEN, E. Interseccionalidade e violência de gênero no brasil: contribuições teórico-metodológicas. **Mosaico**. Goiânia, v. 18, n. 1, p. 86-86, jan./jun., 2025. ISSN: 1983-7801. DOI: https://doi.org/10.18224/mos.v18i1.14597. Disponível em: https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/mosaico/article/view/14597. Acesso em: 19 fev. 2026.

NJAINE, K. *et al*. **Violência e perspectiva relacional de gênero**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

PEDROSA, C. C. C.; MONT'AVÃO, V. D. F. Novas fronteiras no feminismo: o feminismo indígena. **Percurso**, v. 1, n. 20, p. 75-81, 2017. DOI: http://dx.doi.org/10.21902/RevPercurso.2316-7521.v1i20.2436. Disponível em: https://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/percurso/article/view/2436. Acesso em: 19 fev. 2026.

RIZZATTI, J, H. **Violência contra a mulher em territórios indígenas:** a aplicabilidade da Lei Maria da Penha (Lei 11.340/2006), uma perspectiva decolonial dos direitos das Mulheres Indígenas. 2018. Monografia (Bacharel em Direito) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2018. Disponível em: http://repositorio.unesc.net/handle/1/6915. Acesso em: 9 fev. 2026.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

SANTANA, T. C. de. **Afetos e Educação para a Sexualidade:** Corpo(s), Gênero(s) e Sexualidade(s). Recife: Casa Editorial Setentrional, 2025.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71–99, 1995.

VERMOT, R. G. **Enfrentar a violência de gênero é lutar pela paz cotidianamente**. In: VIEIRA, V. (org.). Violência de gênero e interseccionalidades. São Paulo: Associação Mulheres pela Paz, 2021.

WHO. **Lifetime toll: 840 million women faced partner or sexual violence**. 2025. Disponível em: https://www.who.int/news/item/19-11-2025-lifetime-toll--840-million-women-faced-partner-or-sexual-violence#:~:text=Violence%20against%20women%20remains%20one,its%20population%20lives%20in%20fear. Acesso em: 19 fev. 2026.

Capítulo 2

Linguagem neutra e os limites da inclusão: tensões, potencialidades e desafios no português contemporâneo

Wennington Dias dos Santos Silva
wennington.dias@ifsertao-pe.edu.br

Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IFSertãoPE)

Thiago Coelho de Santana
thiago.coelho@ifsertao-pe.edu.br

Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IFSertãoPE)

Kellison Lima Cavalcante
kellison.cavalcante@ifsertao-pe.edu.br

Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IFSertãoPE)

Laudicéia Borges Aquino
laudiceia.borgesa@upe.br

Universidade de Pernambuco (UPE)

Introdução

O presente ensaio aborda os usos da l*inguagem neutra* como ferramenta de inclusão e reconhecimento de pessoas não binárias, articulando dimensões sociais, históricas, linguísticas, políticas e filosóficas. Como é próprio do gênero ensaístico, não se pretende oferecer respostas definitivas, mas suscitar novas questões, explorar ideias e aprofundar o debate. Por conseguinte, este trabalho não segue metodologias experimentais ou empíricas tradicionais, mas se ancora na reflexão teórica e crítica.

A linguagem neutra, entendida como prática discursiva em construção, propõe formas de comunicação que não reforçam a lógica binária masculino/feminino, recorrendo a pronomes e termos alternativos como “todes”, “alunes” e “elu”. Embora haja resistência, trata-se de um movimento social que reconhece a linguagem como reflexo das estruturas sociais e que busca acompanhar a crescente visibilidade e aceitação de identidades de gênero que escapam à dicotomia hegemônica (Borba; Lopes, 2019; Borba, 2020; Farias, 2023). Nesse sentido, a linguagem neutra promove inclusão ao reconhecer identidades não binárias, combate o sexismo linguístico, favorece a criação de espaços mais acolhedores e atua como ferramenta de empoderamento social (Freitag, 2024).

Entretanto, o debate não é consensual. Alguns setores defendem a manutenção da norma culta da língua portuguesa, alegando que mudanças linguísticas devem respeitar sua historicidade e organicidade (Bagno, 2015; Faraco, 2005). Esse embate evidencia a tensão entre tradição e inovação: se, por um lado, a linguagem neutra reflete demandas sociais urgentes por equidade, por outro, sua adoção exige tempo, treino e adaptação cultural para que se incorpore plenamente ao cotidiano (Spizzirri *et al.*, 2021). Assim como em outros processos de transformação linguística, a aceitação social depende de negociação coletiva e de gradualidade.

Ao situar essas discussões, o presente ensaio busca compreender a linguagem neutra não apenas como fenômeno linguístico, mas também como movimento político e cultural que tensiona as fronteiras do dizer, propondo novas formas de nomear e existir no mundo.

Do ensaio

O pesquisador Daniel Piza (2002, p. 1) observa que

> o ensaio marca a virada para a era moderna, para a era em que o homem não só vê a relatividade das coisas, mas vê também que é só ele quem relativiza — que o conhecimento não se encaixa num sistema elaborado pelo homem, pois há muitas coisas maiores do que o homem.

Entender isso significa não minimizar o poder ensaístico, como se o ensaio fosse uma arte menor, quiçá uma ciência menor, mas reconhecê-lo como um gênero de grande potência criadora, do qual pôde emergir muito do que hoje reconhecemos como ciência.

Mesmo sendo uma aposta ousada, o ensaio ainda se configura como uma forma humilde de pensar, pois se despe da burocracia idealista dos "iluminados" e aposta na própria episteme do saber humano. O ensaio bebe do ceticismo e questiona o novo; constitui, portanto, uma exploração do potencial das ideias do autor, com vistas a expandir o limiar — o horizonte dos eventos científicos e o próprio estado da arte (Piza, 2002).

Como arremate, recorremos a Adorno (2003), para quem a liberdade formal é insuficiente para os saberes e a liberdade de espírito se expande como fruto do processo de "cientificação" em massa do Iluminismo. Em sua essência, a ciência formalizada padece ao pressupor conceitos, como se tudo pudesse ser catalogado. Sendo a linguagem conceitual o centro do presente ensaio, cabe reconhecer a necessidade de transcender toda conceitualização e agir sem determinismo, em um movimento que permita compreender a essência do *não saber* e agir em direção ao *conhecer*.

Da linguagem histórico-política

A linguagem neutra surge de demandas sociais por inclusão e representatividade das pessoas não binárias e da comunidade LGBTQIAPN+ em geral. O movimento ganhou notável impulso no início do século XXI, graças à capilaridade e ao alcance das redes sociais (Farias, 2023).

Vale destacar que, politicamente, nenhuma linguagem é neutra, uma vez que o conceito de neutralidade não encontra amparo nos aspectos linguísticos (Bagno, 2015). Não pode existir um sistema linguístico não ideológico e apolítico, que não esteja permeado por valores éticos e morais. Então, como uma linguagem pode ser neutra?

No campo das práticas de inclusão, a linguagem inclusiva busca abarcar a diversidade étnico-racial, neurológica, cultural etc. Desse modo, ao propor um discurso "neutro", a própria formulação pode parecer contraditória. A ideia desse sistema seria conferir visibilidade e reconhecimento

às pessoas não binárias, mas será que essa proposta política contribui significativamente para a afirmação dos direitos dessa comunidade? Será realmente justo, do ponto de vista social, "neutralizar" a língua para "incluir" as pessoas não binárias?

Da etimologia

O termo "humano", de acordo com o dicionário etimológico *Etymonline* (2025), remonta ao termo hebraico "Adão", empregado, nesse contexto, com o sentido de "homem". A língua portuguesa é neolatina e deriva do latim vulgar. Nesse sentido, o *Oxford Latin Dictionary* (Oxford, 1968) registra que o termo latino *humanus* (humano, em tradução livre) tinha o sentido de homem; veja-se: "condição própria ao *homem*; apropriado para a dignidade do *homem*" (p. 809, tradução própria, grifos nossos). A influência linguística judaico-cristã difundiu essas concepções, uma vez que o relato bíblico do Gênesis apresenta a mulher como originada da costela do homem. O Dicionário de Filosofia de Abbagnano (2007) também afirma que "qualquer definição desse gênero baseia-se na expressão de Gênese [livro bíblico]" (p. 513). Vale ressaltar que não nos interessam aqui as motivações ideológicas cristãs, mas os aspectos etimológicos.

No latim antigo, existiam três gêneros: masculino, feminino e neutro. Com a evolução para as línguas neolatinas, este último foi, em grande parte, absorvido pelo masculino, embora não integralmente (Oliveira, 2023). Em alguns casos, como no dos termos latinos relativos aos pombos (*columbae*), antes da domesticação não se distinguia o macho da fêmea; posteriormente, passaram a ser empregados *columbus* para o macho e *columba* para a fêmea.

No português, algo semelhante ocorre com o termo "alunos", que, nessa interpretação, não designaria gênero biológico, uma vez que sua base é relacionada à de "humano". Embora o conceito antigo de humano se referisse primordialmente aos homens, com o tempo esse sentido se perdeu, e o termo passou a ser empregado como designação geral da humanidade. De acordo com o dicionário, a palavra "aluno" significa "aquele que recebe instrução em estabelecimento de ensino ou de precep-

tor; *estudante*, educando" (Terra, 2011, p. 47, grifo nosso). Ou seja, em sua acepção dicionarizada, o termo seria ontologicamente neutro.

O mesmo raciocínio é aplicado às palavras *presidente*, *trabalhador*, *chefe*, *cozinheiro*, *jardineiro* etc., cuja identificação de gênero pode depender do determinante que as acompanha; por exemplo: a chefe, o cozinheiro e a presidente. O uso da forma terminada em "a", nesses casos, inviabiliza a continuidade do pronome masculino; tecnicamente, o mesmo não deveria ocorrer com "o" — embora o consenso histórico moderno indique o contrário.

Veja-se como esses termos são definidos por alguns dicionários: "presidente" é "[a] pessoa que preside uma empresa, conselho etc." (Klein, 2015, p. 426); "trabalhador" é "aquele que trabalha; [que] gosta de trabalho; [que] está subordinado a um empregador" (Michaelis, 2025, on-line); "chefe" é "pessoa que dirige ou comanda alguma coisa; que ocupa um lugar de direção; que tem mais poder ou autoridade" (Priberam, 2025, on-line); "cozinheiro" significa "pessoa que cozinha; quem sabe cozinhar ou tem como ofício fazer [refeições]" (Dicio, 2025, on-line); "jardineiro" é "pessoa que entende de jardinagem e/ou cultiva um jardim" (Aulete, 2025, on-line).

Consultamos uma variedade de dicionários, tanto impressos quanto virtuais, a fim de evitar perspectivas tendenciosas. Observe-se, portanto, que todos recorrem ao termo "pessoa". Um dicionário etimológico registra que "pessoa" pode significar "homem ou mulher" ou "personagem" e que a palavra provém do latim *persona* (Cunha, 2019, p. 493). Conclui-se, assim, a neutralidade — novamente, ontológica — dos termos apresentados.

Da linguagem social

A renomada pesquisadora Nancy Hickerson (1980) mostra o papel da linguagem na cultura por meio da etnolinguística e da antropologia linguística, examinando seus sentidos e objetivos como forma de comunicação hipercomplexa e inerente aos seres humanos. Nesse sentido, compreende-se que a linguagem evolui ao longo do tempo de modo orgânico e natu-

ral; não é, em nenhuma hipótese, um mecanismo inteiramente artificial ou imposto.

Para compreender melhor essa questão, deve-se ter em mente que nenhum indivíduo detém a linguagem para si; assim como outras tecnologias, ela é um bem coletivo. Logo, suas mudanças também são coletivas, direta ou indiretamente. O que se pretende apontar é que não se pode simplesmente impor um neologismo a uma sociedade ou cultura, não apenas por fatores políticos, mas também por razões linguísticas. Isto é, a evolução linguística é ontologicamente processual e utilitária. Além disso, cabe salientar que não estamos afirmando que a linguagem neutra se resume a um conjunto de neologismos.

Dentro do campo linguístico, as mudanças ocorrem a partir da heterogeneidade, ou seja, da diversidade (Faraco, 2005). O mesmo autor discorre sobre a temporalidade da mudança, ao dizer que "a mudança lingüística (*sic*) é contínua [...], ela é, por outro lado, *lenta e gradual*, isto é, a mudança nunca se dá abruptamente, do dia para a noite" (Faraco, 2005, p. 46, grifos nossos).

Da filosofia

A filosofia da linguagem nos ajuda a mergulhar em nossos próprios pensamentos e concepções, uma vez que a linguagem é a forma pela qual abstraímos o tecido da realidade. Antes, convém salientar que língua e linguagem não se confundem: a primeira se relaciona aos sistemas linguísticos, ou idiomas, enquanto a segunda abrange todas as formas de comunicação (Saussure, 2006).

Bakhtin (1979) mostrou que a forma, ou a roupagem da língua, não se concretiza isoladamente na mente do locutor; o que de fato importa são as significações que essas formas adquirem em diferentes contextos. Postulamos, assim, que as ressignificações são possíveis e mais naturais quando não dependem de uma mudança gramatical estrutural de grande amplitude.

Da sintaxe

Na morfologia, a principal alteração é a substituição das desinências de gênero tradicionais -o e -*a* pela vogal -*e*, como em *todes* e *amigues*. Essa mudança busca superar o sistema de gênero binário e é vista como uma adaptação do movimento em favor de soluções foneticamente mais viáveis, em substituição a formas gráficas com *x* e @, que são impronunciáveis e inacessíveis a tecnologias como os leitores de tela. No entanto, a introdução de -*e* apresenta desafios, pois exige uma reavaliação das regras morfológicas existentes e pode criar ambiguidades em palavras que já terminam com essa vogal.

Essas mudanças morfológicas geram implicações significativas para a sintaxe do português, uma vez que a linguagem neutra impacta a concordância nominal e verbal, elementos fundamentais da estrutura frasal. A introdução de novos pronomes, como *elu* e *ile*, e de novas flexões, como -*es* em *todes*, exige alterações na concordância de artigos, adjetivos e particípios, o que pode ser sintaticamente complexo. Essas formas não são introduzidas de maneira isolada; produzem um efeito em cascata sobre todo o sistema de concordância do português, afetando o fluxo e a estrutura das frases. Talvez se trate de uma das mudanças mais intensas na sintaxe da língua portuguesa.

Da exclusão social

O uso da linguagem neutra pode afetar negativamente pessoas com deficiência, sobretudo em algumas de suas formulações iniciais. As propostas que utilizam símbolos gráficos como *x* ou @ (por exemplo, *todxs* e *amig@s*) são inacessíveis a pessoas com deficiência visual ou dislexia. Isso ocorre porque esses símbolos não são pronunciáveis e não podem ser processados adequadamente por tecnologias assistivas, como leitores de tela.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mais precisamente com o Censo de 2022, o Brasil possui 203.080.756 habitantes (IBGE, 2022). Os dados censitários de 2010 sobre deficiência visual registraram mais de 36,03 milhões de pessoas, correspondentes a 18,6%

da população da época (MEC, 2025). Dados do Instituto ABCD (2021) apontam que cerca de 7,8 milhões de pessoas no Brasil têm dislexia, o equivalente a 4% da população. Um estudo pioneiro realizado com a população brasileira estima que 1,19% se identifica como pessoa não binária, isto é, aproximadamente 2,4 milhões de indivíduos (Spizzirri *et al.*, 2021).

A reflexão aqui desenvolvida concentra-se no emprego de *x* ou @, que, em termos práticos, pode prejudicar cerca de 44 milhões de pessoas (20,47%), em comparação com uma população estimada em 2,4 milhões de pessoas não binárias. Não se pretende hierarquizar pessoas com base em números, pois todas, sem exceção, têm igual valor. Busca-se apenas compreender em que medida essa formulação específica pode inviabilizar a linguagem neutra sob uma perspectiva linguística e política.

Mesmo nas propostas que evitam esses símbolos — como a substituição das vogais temáticas e dos artigos por *e*, i ou *u* —, persistem preocupações. Como o Brasil enfrenta dificuldades históricas na alfabetização e no letramento dos estudantes (Iwasse; Batista; Silva, 2024), acreditamos que uma mudança estrutural forçada poderia tornar esse processo ainda mais complexo, afetando sobretudo a parcela socioeconomicamente vulnerável da população, incluindo pessoas em situação de pobreza ou extrema pobreza.

O Instituto Alfa e Beto aponta graves problemas na alfabetização de jovens, adultos e idosos no Brasil (IAB, 2016). Esse fracasso decorre, entre outros fatores, da baixa motivação, da sobrecarga de afazeres e da indisposição para a aprendizagem. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) divulgou que havia cerca de 2.391.319 estudantes matriculados na Educação de Jovens e Adultos em 2024, número que representa uma queda desde 2018 e evidencia ampla evasão escolar (Inep, 2025). Acreditamos que a incorporação ampla da linguagem neutra ao sistema linguístico poderia tornar esse cenário ainda mais complexo.

Outro ponto diz respeito ao sexismo no interior da própria linguagem neutra. Em entrevista, a professora e pesquisadora feminista Raquel Freitag afirma:

> [...] vejo também um movimento que quer substituir o masculino genérico pelo não binário como a forma de referência genérica. É uma troca de uma hegemonia por outra, em que o gênero feminino, mais uma vez, é relegado ao segundo plano e apagado. [...] Eu não me sinto contemplada (Rabelo, 2023).

Essas reflexões levam-nos a concluir que a linguagem não é nem pode ser neutra, uma vez que se configura como instrumento social. Toda mudança linguística produz impactos na sociedade.

Da praticidade (exemplos)

Exemplo primeiro

Embora a substituição do -o e do -*a* pela vogal -*e* seja foneticamente mais viável do que o uso de símbolos gráficos, ela pode criar ambiguidades em palavras que já terminam com essa vogal. Por exemplo, na frase *Ele é um grande amigo e ela é uma grande amiga*, a diferença de gênero é claramente marcada. No entanto, ao usar a linguagem neutra, a frase *Elu é um grande amigue* pode gerar ambiguidade. A palavra *amigue* é um neologismo, mas a palavra *grande* já termina com -*e* e é usada para ambos os gêneros, o que pode confundir a clareza da frase, especialmente em um contexto sem pronome. Além disso, a frase *O gerente e a gerente estão contentes* se torna *Les gerentes estão contentes*. A palavra *gerentes* é neutra em si, mas a novaforma do artigo *les* não existe na norma padrão, o que também cria uma barreira para a comunicação clara e fluida.

Exemplo segundo

A introdução de neologismos na linguagem neutra exige uma reestruturação da concordância nominal, o que pode ser um dos maiores desafios. A norma padrão do português utiliza artigos e adjetivos que concordam em gênero e número com o substantivo. Com a linguagem neutra, essa regra é alterada. Por exemplo, a frase *Os alunos inteligentes foram selecionados* se baseia na concordância de gênero masculino plural. Ao tentar neutralizar essa frase, as alterações não se restringem ao substantivo. A frase se tornaria *Todes as/os alunes inteligentes foram selecionades*. A ten-

tativa de adaptação da língua exige a criação de novas flexões para artigos e adjetivos, como *todes* e *inteligentes*, e *selecionades*. Essa complexidade vai além da simples mudança de uma vogal, afetando a estrutura da frase como um todo.

Exemplo terceiro

Outra situação comum é o uso de *sejam muito bem-vindos*. Etimologicamente, como já fora apresentado, a frase é (no quesito gênero) neutra. Outra opção (talvez) mais inclusiva seria *boas-vindas a todos*. *Todos* é neutro, não realiza desinência de gênero. Uma modulação usada pela comunidade LGBTQIAPN+ é *bem-vinde a todes*. Não vemos, pragmaticamente, motivos para mudar a palavra *todos* e nem a expressão idiomática *bem-vindos* (que também é neutra).

Exemplo quarto

A seguir será apresentado outro exemplo comum de uso de linguagem neutra pela comunidade LGBTQIAPN+. Em *A sociedade valoriza a diversidade cultural*, apresentado como uso de linguagem neutra, é categorizado como linguagem inclusiva e não neutra, dentro das perspectivas apresentadas aquém. Só que, morfossintaticamente, se configura de modo neutro, pois não designa gênero algum, e para isso não recorre aos sistemas comuns nos discursos da linguagem neutra.

Dos aportes finais

Este ensaio explorou o complexo tema da linguagem neutra como uma ferramenta de inclusão e representatividade para a comunidade não-binária. A análise revelou que, embora a linguagem evolua naturalmente ao longo do tempo, as tentativas de mudanças abruptas e impostas podem gerar desafios sociais e linguísticos. A substituição de terminações de gênero, como o uso do *-e*, apresenta desafios sintáticos e morfológicos, e propostas com símbolos gráficos, como *x* e @, podem excluir milhões de pessoas com deficiência visual e dislexia.

O ensaio também levanta a preocupação de que uma mudança estrutural forçada poderia complicar ainda mais a alfabetização em um país que já enfrenta dificuldades históricas nesse campo. Nosso pressuposto, para

o presente ensaio, é provocar novas questões, é expandir, não os saberes, mas os questionamentos para futuras pesquisas fundamentalmente metodológicas.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução **de Alfredo Bosi**. SP: 2007, Martins Fontes.

ABCD. **Precisamos falar sobre a dislexia**. [S. l.], 2021. Disponível em: https://www.institutoabcd.org.br/a-dislexia. Acesso em: 14 set. 2025.

ADORNO, Theodor. **Notas de literatura I**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2003.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 2015.

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução **Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira**. São Paulo: Hucitec, 1979.

BORBA, Rodrigo. **Discursos transviados:** por uma linguística queer. São Paulo: Cortez, 2020.

BORBA, Rodrigo; LOPES, Adriana Carvalho. Escrituras de gênero e políticas de différance: Imundície verbal e letramentos de intervenção no cotidiano escolar. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 21, n. 0, p. 241–285, 2018. DOI: https://doi.org/10.15210/rle.v21i0.15198.

CHEFE. PRIBERAM. *In*: **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa**. [S. l.], 2025. Disponível em: https://dicionario.priberam.org/chefe. Acesso em: 14 set. 2025.

COZINHEIRO. DICIO. *In*: **Dicionário Online de Português**. [S. l.], 2025. Disponível em: https://www.dicio.com.br/cozinheiro/. Acesso em: 14 set. 2025.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2019. *E-book*. Disponível em: https://plataforma.bvirtual.com.br. Acesso em: 14 set 2025.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguística histórica**: uma introdução ao estudo da história das línguas. São Paulo: Parábola Editorial, 2005

FARIAS, Olden Hugo. Linguagem neutra: uma questão linguística ou discursiva? *In*: **ReVEL**, v.21, n.41, 2023. Disponível em: http://revel.inf.br/files/af7465864bc48e2626ba18af659a4043.pdf. Acesso em: 13 set. 2025.

FREITAG, Raquel. **Não existe linguagem neutra!:** gênero na sociedade e na gramática do português brasileiro. São Paulo: Contexto, 2024.

HICKERSON, Nancy Parrott. **Linguistic Antropology**. New York, Holt, Rinehart & Winston, 1980.

HUMAN. **Etymonline**, on-line, 2025. Disponível em: https://www.etymonline.com/word/human. Acesso em: 07 ago. 2025.

IAB. Instituto Alfa e Beto. **Os Desafios da Alfabetização de Adultos**. Online, 2016. Disponível em: https://www.alfaebeto.org.br/os-desafios-da-alfabetizacao-de-adultos/. Acesso em: 13/09/25.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Brasil**. On-line, 2022. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados. Acesso em: 17 ago. 2025.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar da Educação Básica 2024**: Resumo Técnico. Brasília, DF: Inep/MEC, 2025. Acesso em: 14 set. 2025.

IWASSE, Lilian Fávaro Alegrâncio; BATISTA, Viviane da Silva; SILVA, Josie Agatha Parrilha da. Alfabetização no Brasil: perspectiva histórica, implicações políticas e possíveis caminhos para a emancipação. **Revista Contribuciones a Las Ciencias Sociales**, São José dos Pinhais, v. 17, n. 10, p. 01-26, 2024. DOI: 10.55905/revconv.17n.10-012. Disponível em: https://doi.org/10.55905/revconv.17n.10-012. Acesso em: 14 set. 2025.

JARDINEIRO. AULETE, Caldas. *In*: **Dicionário Online de Português**. [S. l.], 2025. Disponível em: https://www.aulete.com.br/jardineiro. Acesso em: 14 set. 2025.

KLEIN, Cristina. **Dicionário da língua portuguesa**. 1. ed. São Paulo: Rideel, 2015. *E- book*. Disponível em: https://plataforma.bvirtual.com.br. Acesso em: 14 set 2025.

MEC. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**. Data reafirma os direitos das pessoas com deficiência visual**. Brasília, DF, 2025. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/45981. Acesso em: 14 set. 2025.

OLIVEIRA, Carlos. **Gênero Neutro em latim**. Aurea Mediocritas, 2023. Disponível em: https://www.aureamediocritas.com.br/post/g%C3%AAnero-neutro-em-latim. Acesso em: 12 ago. 2025.

OXFORD. **Oxford Latin Dictionary**. Oxford University Press, 1968.

PIZA, Daniel. **A pequena arte do grande ensaio**. Digestivo Cultural, SP: 2002. Disponível em: https://www.digestivocultural.com/ensaios/ensaio.asp?codigo=3&titulo=A_pequena_arte_do_grande_ensaio. Acesso em: 04 ago. 25.

RABELO, Sarah. **“Linguagem neutra não existe”**. BLOGFCA, 2023. Disponível em: https://blogfca.pucminas.br/colab/linguagem-neutra/. Acesso em: 12 set. 2025.

SAUSSURE, F. DE. **Curso de Linguística Geral**. 27. ed. São Paulo, SP: Cultrix, 2006.

SPIZZIRRI, Giancarlo et al. Proportion of people identified as transgender and non-binary gender in Brazil. **Scientific Reports**, [S. l.], v. 11, n. 2240, 2021. DOI: 10.1038/

s41598-021-81411-4. Disponível em: https://doi.org/10.1038/s41598-021-81411-4. Acesso em: 14 set. 2025.

TERRA, Ernani. **Dicionário da língua portuguesa**. 2. ed. São Paulo: Rideel, 2011. *E- book*. Disponível em: https://plataforma.bvirtual.com.br. Acesso em: 14 set 2025.

TRABALHADOR. *In*: MICHAELIS: **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. São Paulo: Editora Melhoramentos. Disponível em: https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/trabalhador/ Acesso em: 14 set. 2025.

Capítulo 3

Corpo, gênero e conhecimento: a participação democrática de pessoas trans na educação física a partir da pedagogia feminista negra

Carolina S. B. Pinho
carolina.pinho@ifba.edu.br

Instituto Federal da Bahia (IFBA)

Introdução

O presente capítulo se constrói como um relato de experiência, entendido não como descrição fragmentada de um episódio, mas como produção de conhecimento que se inscreve em uma totalidade. A parte, nesse sentido, só pode ser compreendida em relação ao todo: não como recorte desvinculado, mas como expressão de contradições, potencialidades e disputas que atravessam a realidade social. Do ponto de vista crítico, o relato de experiência assume relevância porque revela práticas concretas que tensionam os limites da teoria, permitindo que novas perspectivas científicas sejam construídas a partir da práxis. É nesse movimento que reconhecemos a importância de sistematizar experiências pedagógicas que buscam enfrentar as desigualdades e produzir horizontes emancipatórios.

O objetivo deste texto é contribuir para a redefinição das aulas de Educação Física nos Institutos Federais, considerando os desafios enfrentados pela comunidade LGBTQIAPN+, em especial pelas pessoas trans, a partir da perspectiva da Pedagogia Feminista Negra (Hooks, 2020; Pinho, 2022). Situamos nossa experiência como parte de um projeto educativo que compreende a escola como espaço de socialização de conhecimentos

científicos, voltado à formação humana e à luta contra as desigualdades. A Educação Física, nesse horizonte, não pode ser reduzida à dimensão técnica do movimento, mas deve ser reconhecida como território de práticas corporais e de produção de reflexão crítica sobre a realidade social.

Este relato trata da experiência pedagógica desenvolvida em aulas de Educação Física no Instituto Federal da Bahia – Campus Camaçari, em turmas do Ensino Médio Técnico, no segundo semestre de 2023. A proposta emergiu de um contexto em que, ao se deparar com um número significativo de estudantes trans que relatavam péssimas experiências no componente curricular Educação Física, a professora foi provocada a ressignificar justamente o conteúdo que vem hegemonizando as aulas desde a década de 1970 no Brasil (Oliveira, 2022): o esporte. O conteúdo esportivo é também aquele que vem sendo historicamente utilizado em larga escala no ambiente escolar para reforçar a lógica binária (Altmann, 2005), pois é organizado a partir da divisão rígida entre "masculino" e "feminino" e fortemente associado à lógica da competitividade como valor central. A escolha pelo esporte como objeto de investigação se justifica por se tratar de uma atividade que reproduz a normatividade de gênero na Educação Física escolar. Inspirada na perspectiva de reinvenção crítica do fenômeno esportivo, tal como defendida por Sávio Assis (2022), a proposta buscou deslocar o foco exclusivo do rendimento e da segregação por gênero para uma organização pedagógica comprometida com a participação democrática e com a transformação das relações no interior da aula.

Nesse movimento, o basquete foi selecionado como eixo estruturante do trabalho. Trata-se de um dos esportes mais populares do mundo, com forte presença midiática e simbólica, mas que, naquele contexto específico do IFBA/Camaçari, era um dos conteúdos de menor domínio das pessoas estudantes. Tal condição abriu margem para que o processo de ensino-aprendizagem se organizasse menos a partir de hierarquias previamente consolidadas e mais a partir da construção coletiva de regras, estratégias e sentidos. Mais do que apresentar um conjunto de práticas, buscamos sistematizar uma proposta de organização do trabalho pedagógico que incorporasse como horizonte a participação democrática de

pessoas trans, reconhecendo que suas trajetórias escolares têm sido marcadas pela exclusão e pela violência. O relato se coloca, assim, como uma forma de socializar aprendizagens produzidas na prática concreta, sem a pretensão de universalizar resultados, mas de afirmar possibilidades críticas que podem inspirar outras experiências.

Partimos de dados da realidade que comprovam que a escolarização da população trans é um retrato cruel das desigualdades sociais brasileiras. Pesquisas revelam que a escola se configura como um dos ambientes mais hostis para pessoas LGBTQIA+, registrando elevados índices de agressões verbais e físicas (Abramovay; Castro; Silva, 2004; Carrara; Ramos, 2005; Carrara et al., 2006). Segundo a ANTRA (Nunes, 2021), 82% das pessoas trans abandonam a escola antes do ensino médio e apenas 0,02% conseguem acessar o ensino superior. Esse dado expressa a negação concreta do direito à educação, que, além de constitucional, constitui condição fundamental para a hominização dos seres humanos (Leontiév, 1978) e deveria ser garantido a todas as pessoas. A possibilidade de permanecer na escola é decisiva não apenas para abrir caminhos de inserção no mercado de trabalho, mas também para assegurar condições dignas de vida e de sociabilidade. Reconhecer e garantir o direito à escolarização de pessoas trans é, portanto, condição fundamental para reduzir a evasão e enfrentar a exclusão estrutural que marca suas trajetórias.

No interior desse processo, a disciplina de Educação Física tem desempenhado um papel paradoxal. Como parte fundamental da totalidade dos conhecimentos necessários para a formação básica escolar, em vez de atuar como espaço de formação crítica, tem frequentemente reforçado papéis de gênero e naturalizado a cisheteronormatividade. Como observa Louro (2004; 2018), as práticas corporais estão carregadas de significados que ensinam normas de gênero e sexualidade. A separação entre meninos e meninas nas aulas, a atribuição de modalidades a corpos específicos e a associação de determinadas práticas à masculinidade ou à feminilidade são exemplos de como a disciplina ajuda a consolidar o binarismo. Altmann (2005) aponta que imagens aparentemente banais, como um menino jogando futebol e uma menina dançando balé, funcio-

nam como reforços de padrões que limitam possibilidades corporais. Para Franco (2016), estudantes trans associam a Educação Física a um espaço de humilhação e segregação, o que explica sua centralidade na produção de evasão escolar.

É considerando tais elementos que trazemos o debate para os Institutos Federais. Criados pela Lei nº 11.892/2008, os IFs constituem uma rede de educação pública que se propõe a articular ensino, pesquisa e extensão em todos os níveis educacionais. Sua missão institucional vai além da formação profissional, assumindo o compromisso de promover uma educação integral, democrática e crítica, voltada para a transformação social. O tamanho e a capilaridade da rede conferem aos IFs uma responsabilidade social inegável: não é admissível que espaços destinados a garantir acesso e permanência qualificada reproduzam práticas de exclusão de pessoas trans.

Estudos recentes confirmam a persistência de desafios nesse sentido. Cavalcanti e Silva (2022), ao investigarem o IFPA – Campus Belém, evidenciam o desconhecimento da comunidade acadêmica sobre as normativas que asseguram o uso do nome social, revelando a fragilidade das políticas institucionais de enfrentamento à transfobia. Oliveira (2021), por sua vez, analisou as vivências de alunas transexuais no IFCE – Campus Fortaleza e constatou que a instituição, em vez de acolher, reforça normas de gênero excludentes, expondo estudantes trans a agressões verbais e desrespeito cotidiano. Esses estudos mostram que, apesar da legislação e do projeto político-pedagógico dos IFs, práticas discriminatórias seguem atravessando o cotidiano escolar.

É nesse horizonte que situamos a Pedagogia Feminista Negra (PFN) como alternativa para organizar o trabalho pedagógico de modo a garantir a participação democrática de todas as pessoas nas aulas de Educação Física. Defendemos que esse referencial pode abrir caminhos para enfrentar as exclusões estruturais, promover uma Educação Física crítica e transformar a escola em um espaço de acolhimento e emancipação. Nas linhas abaixo, apresentamos uma experiência concreta de aplicação da Pedagogia Feminista Negra no contexto da Educação Física dos Institutos

Federais, indicando como ela pode contribuir para a construção de práticas educativas inclusivas, críticas e transformadoras.

A pedagogia feminista negra (PFN) como horizonte teórico-metodológico

A Pedagogia Feminista Negra (PFN) é sistematizada a partir da experiência educacional de mulheres negras em espaços escolares e não escolares. Suas raízes podem ser identificadas em práticas desenvolvidas em escolas comunitárias, em manifestações culturais e em processos formativos organizados em comunidades populares, nos quais a educação nunca esteve dissociada da luta pela sobrevivência, pela dignidade e pela organização coletiva. Essas experiências estiveram profundamente articuladas à atuação de movimentos sociais e coletivos de mulheres negras que compreendem a educação como instrumento de resistência e emancipação, não apenas de pessoas negras, mas de povos oprimidos em geral.

Nesse sentido, trata-se de uma tradição pedagógica construída na concretude das lutas sociais, anterior à sua sistematização conceitual e à própria nomeação como Pedagogia Feminista Negra, mas já portadora de princípios próprios, métodos situados e finalidades emancipadoras. Ao analisar a atuação de mulheres negras na comunidade de Gamboa, em Salvador, Keisha-Khan Perry (2022) evidencia a luta pelo direito à terra se articulou indissociavelmente à defesa da educação, da cultura e da vida comunitária, revelando que a prática pedagógica não constitui elemento acessório, mas dimensão estruturante dos processos de organização popular conduzidos por mulheres negras.

A PFN vem sendo sistematizada com mais vigor, especialmente no século XXI, a partir da articulação entre o pensamento feminista negro e tradições críticas da educação. Essa perspectiva dialoga com as contribuições de autoras como Patricia Hill Collins (2019), Lélia Gonzalez (2020) e bell hooks (2020), que afirmam a centralidade da experiência vivida, da autodefinição e da produção coletiva de conhecimento como fundamentos políticos e epistêmicos. Ao mesmo tempo, estabelece interlocução tanto com a pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2018), ao reconhecer a

escola como espaço de socialização do conhecimento sistematizado e de formação humana, quanto com as pedagogias populares (Freire, 2014), ao reafirmar o diálogo, a consciência crítica e a transformação da realidade como horizonte educativo. Nos Estados Unidos, essa discussão pode ser situada nos debates inaugurados por Barbara Omolade (1987), ao problematizar as bases epistemológicas da educação a partir da experiência das mulheres negras; no Brasil, sua sistematização ganha contornos mais definidos com a formulação proposta por Santos Pinho (2022), que a organiza como orientação teórico-metodológica comprometida com a emancipação coletiva e com a transformação das estruturas de opressão.

A sistematização da PFN no século XXI está diretamente relacionada às condições materiais de possibilidade: o acesso cada vez maior de mulheres negras a locus de produção e divulgação do conhecimento científico; a falência de modelos pedagógicos tradicionais, incapazes de responder às demandas emancipatórias; e a crítica às abordagens educacionais que não dialogam com a realidade multifacetada do ser humano, atravessado por intersecções de classe, gênero, raça e territorialidade. Nesse sentido, a PFN emerge como resposta política e epistemológica à necessidade de uma pedagogia capaz de enfrentar as contradições do capitalismo e de suas expressões racistas, cisheterossexuais e patriarcais, afirmando uma concepção de educação integral, emancipatória e radicalmente comprometida com a justiça social.

A PFN estrutura-se a partir de fundamentos que articulam epistemologia, método e projeto político; entra elas, destacamos:

- *A dialética entre teoria e prática*: a PFN compreende que a teoria não é abstrata, mas nasce da práxis, e que a prática só se realiza plenamente quando é iluminada por fundamentos teóricos críticos (Collins, 2019).
- *Auto-organização e autodefinição*: a PFN incentiva que estudantes sejam protagonistas do processo educativo, reconhecendo-se como sujeitos de saber e de transformação (Pinho, 2022).
- *Interseccionalidade*: como paradigma interpretativo, a interseccionalidade permite compreender como opressões de raça, gênero, classe

e sexualidade se entrelaçam e devem ser enfrentadas de forma articulada (Crenshaw, 2013).

- *Experiência vivida como critério de cientificidade*: a sabedoria acumulada por comunidades oprimidas deve ser reconhecida como fonte legítima de produção de conhecimento, articulando-se ao saber escolar (Hooks, 2020).
- *Compromisso com a justiça social*: a PFN explicita sua ligação a um projeto de sociedade antirracista, rejeitando a neutralidade pedagógica e assumindo a educação como ato político (Pinho, 2022).

Quando articulados no cotidiano escolar, os fundamentos da Pedagogia Feminista Negra criam condições para que a presença de pessoas trans deixe de ser tratada como exceção a ser administrada e passe a ser compreendida como dimensão constitutiva da vida democrática. Isso se coloca com centralidade, pois a principal base da Pedagogia Feminista Negra, ou seja, o Pensamento Feminista Negro, é articulada por um projeto civilizatório sem opressões, no qual a solidariedade entre os oprimidos é a chave da transformação profunda das relações sociais (Collins, 2019). A PFN, portanto, avança diante de outras possibilidades pedagógicas por oferecer uma matriz interpretativa consistente que orienta a intervenção pedagógica de forma crítica, situada e coerente com um projeto de justiça social, fortalecendo uma democratização que não se limita ao acesso formal, mas incide sobre as condições reais de participação, reconhecimento e permanência de todas as pessoas na escola.

Assumir a PFN como horizonte no contexto dos Institutos Federais significa compreender a escola como espaço de disputa, em que não basta apenas garantir acesso, mas promover a participação democrática de pessoas trans e demais grupos historicamente subalternizados. Essa perspectiva rompe com visões que reduzem a Educação Física a práticas técnicas ou a treinamentos de rendimento, propondo que ela seja um campo de produção crítica da cultura corporal, onde todos os sujeitos possam se reconhecer, se autodefinir e se organizar coletivamente.

Relato crítico de uma experiência pedagógica no IFBA

A experiência aqui relatada foi desenvolvida no Instituto Federal da Bahia – Campus Camaçari, em uma turma de segunda e outra de terceira série do Ensino Médio Técnico. Tais turmas apresentavam cerca de 5% de estudantes que se identificavam como pessoas trans, percentual significativamente superior à média nacional, estimada em 2% da população (Terra, 2022). Essa presença, mais que o dobro da média, revela a riqueza e a complexidade dessas turmas, nas quais a diversidade de gênero se tornou elemento constitutivo da vida escolar. É justamente por isso que se torna fundamental sistematizar a experiência: porque ela oferece pistas valiosas para compreender como a escola pode se organizar diante de realidades em que a pluralidade de identidades desafia as formas tradicionais de ensino. A organização do trabalho pedagógico não se limita ao planejamento inicial, mas inclui o registro crítico dos processos e dos resultados alcançados. É desses registros que nasce a ideia do presente texto: transformar a prática em conhecimento e fazer da experiência particular um referencial que dialogue com outros contextos, afirmando a sistematização como método e a escrita como ferramenta de transformação.

O planejamento e a execução das aulas foram orientados pelo compromisso de reorganizar a Educação Física à luz da PFN, assumindo a interseccionalidade como chave analítica e como princípio metodológico para a leitura das identidades, das relações de poder e das condições concretas de aprendizagem presentes na turma. A proposta se estruturou em torno do conteúdo do basquete, entendido não como prática de rendimento ou treinamento esportivo, mas como manifestação da cultura corporal que pode ser apropriada criticamente pela escola (Oliveira, 2022).

A organização do trabalho pedagógico teve início com um diagnóstico das turmas. Essa etapa não foi concebida apenas como levantamento de informações sobre interesses ou habilidades, mas como parte do método da PFN. Como lembra bell hooks (2020), a educação libertadora precisa estar enraizada na experiência vivida. O diagnóstico, nesse sentido, significa reconhecer a concretude tanto das identidades sociais que compõem a comunidade escolar quanto do ponto de partida da aprendizagem.

Trata-se de compreender que estudantes não chegam à escola como sujeitos abstratos, mas como corpos marcados por raça, gênero, classe, territorialidade e sexualidade, que são categorias que se entrecruzam. A leitura desse diagnóstico foi realizada a partir da interseccionalidade (Crenshaw, 2013), entendida aqui não apenas como conceito analítico, mas como princípio pedagógico que obriga a considerar as múltiplas dimensões de opressão e/ou privilégio social no planejamento. Esse procedimento corresponde a uma base central da PFN: a experiência vivida como critério de cientificidade.

Os diálogos iniciais revelaram marcas comuns: a disciplina de Educação Física foi tratada em suas trajetórias anteriores como espaço recreativo ou como campo de seleção e exclusão; estudantes apontaram a ausência de conteúdos diversos além do esporte, como dança, lutas ou ginástica; e estudantes LGBTQIA+, em especial pessoas trans, destacaram situações de constrangimento e desmotivação.

Ao sistematizar esses relatos, reafirmamos que a Educação Física não pode se limitar a reproduzir modelos binários de gênero ou práticas biologicistas, mas deve abrir-se como espaço de participação democrática e emancipatória. Essa contraposição é fundamental: os modelos binários de gênero organizam as práticas corporais a partir de uma lógica que divide corpos entre "masculinos" e "femininos", atribuindo a cada grupo determinadas habilidades e expectativas, sustentados por uma visão biologicista que reduz o corpo a características físicas e anatômicas. Trata-se de uma lógica silenciosa, porém poderosa, que restringe possibilidades e naturaliza desigualdades (Altmann, 2005; Louro, 2004). Em oposição, a participação democrática e emancipatória dialoga com outro fundamento da PFN — o compromisso com a justiça social —, que propõe romper com esse enquadramento, garantindo que todos os sujeitos tenham direito de participar plenamente das práticas escolares, independentemente de identidade de gênero, raça ou classe. Como lembra Patricia Hill Collins (2019), a teoria crítica produzida por mulheres negras é sempre orientada para transformar estruturas, não apenas para questioná-las.

Para além da identificação do perfil da turma, buscou-se mapear os conhecimentos prévios dos estudantes acerca do basquete, seus fundamentos técnicos, regras e compreensões táticas. Esse levantamento permitiu reconhecer tanto as desigualdades produzidas pelas expectativas de gênero quanto os diferentes níveis de apropriação do conteúdo esportivo, articulando a dimensão social à dimensão cognitiva e técnica do processo formativo.

A partir dessa escuta inicial, as aulas foram organizadas para integrar fundamentos técnicos e táticos do basquete com reflexões sobre o esporte em sua dimensão social, articulando:

1. fundamentos técnicos e táticos do basquete, abordados criticamente, sem reduzir a prática a desempenho ou rendimento;
2. reflexões coletivas sobre o esporte em sua dimensão social, discutindo como raça, gênero e classe atravessam tanto a história quanto as vivências atuais dessa modalidade;
3. estratégias cooperativas de aprendizagem, em que grupos de estudantes foram incentivados a construir soluções coletivas para desafios técnicos e táticos, valorizando a cooperação em vez da competição;
4. momentos de autoavaliação e reflexão crítica, que buscavam fortalecer a autodefinição dos sujeitos e reconhecer avanços individuais e coletivos.

Essa articulação entre teoria e prática — outro fundamento da PFN — foi conduzida como práxis pedagógica: parte-se do pressuposto de que cada conteúdo é composto não apenas pelo elemento técnico, mas também por outros elementos, como as desigualdades de acesso ao esporte, a invisibilidade de atletas trans, a mercantilização das práticas corporais ou a forma como o basquete se relaciona com culturas periféricas. Aqui, a quadra se tornou espaço de diálogo, em que as experiências concretas dos estudantes se conectaram à produção intelectual crítica, como defende Hooks (2020), ao afirmar que o conhecimento só é significativo quando vinculado à vivência real.

As atividades foram organizadas em grupos mistos, com flexibilização das posições em quadra e incentivo à criação de variações das jogadas e

estratégias de aprendizagem pelas pessoas envolvidas no processo. Esse procedimento expressa outro fundamento da PFN: a auto-organização e a autodefinição, as quais Santos Pinho (2022) destaca como condição para que estudantes deixem de ser objetos da educação e assumam-se como sujeitos, incentivando o protagonismo coletivo.

As atividades técnicas do basquete — dribles, passes, arremessos, fundamentos táticos — foram trabalhadas de forma contextualizada, considerando as diversas dimensões que fazem que o basquete seja o terceiro esporte coletivo mais popular do mundo (FIBA, 2023). Essa escolha metodológica expressa uma preocupação compartilhada por pedagogias críticas, como a Pedagogia Feminista Negra: não abrir mão do conteúdo historicamente construído como clássico de cada prática pedagógica. Aqui o conhecimento técnico é compreendido como parte do todo, e sua retirada representaria um rebaixamento das oportunidades de aprendizagem justamente para aqueles que historicamente tiveram o acesso negado. Como lembra Santos Pinho (2022), reconhecer a capacidade de apropriar-se da ciência e da técnica é condição para o empoderamento dos sujeitos subalternizados. Por isso, os fundamentos do basquete foram ensinados com rigor, mas em diálogo constante com outras dimensões da prática esportiva crítica. Dessa forma, o aspecto técnico-científico foi preservado, mas ressignificado como instrumento de emancipação, reafirmando que a escola pública deve garantir tanto o acesso ao conhecimento especializado quanto a capacidade crítica de usá-lo para transformar a realidade.

A avaliação, nesse processo, foi concebida como parte da prática pedagógica e não como momento final de aferição. Ela esteve presente em três dimensões:

1. *Autoavaliação* – em diferentes momentos, estudantes deveriam refletir sobre seus avanços, dificuldades e descobertas, conectando aspectos técnicos do basquete com as questões sociais debatidas. A autodefinição foi estimulada como forma de reconhecer a si mesmos como protagonistas do processo educativo. Nesse momento, além de registrar percepções sobre acolhimento, cooperação e crítica social, cada estu-

dante analisou também seus progressos nos fundamentos técnicos do basquete, reconhecendo sua própria trajetória de aprendizagem, exercitando a autodefinição como prática emancipatória (Hooks, 2020).

2. *Avaliação coletiva* – em que a turma analisava de forma conjunta os resultados, fortalecendo o fundamento do empoderamento coletivo, entendido por Santos Pinho (2022) como ato político. Aqui, os grupos discutiam se haviam conseguido construir um ambiente democrático e plural, em que todos tiveram condições de alcançar os objetivos técnicos propostos, considerando suas condições concretas.
3. *Reflexão crítica* – textos curtos, debates e produções coletivas foram utilizados para articular os fundamentos técnicos do basquete às discussões sobre gênero, raça e classe, reafirmando o compromisso com a justiça social, que é princípio constitutivo da PFN. Nessa etapa, o gesto técnico era avaliado em diálogo com sua ressignificação: não interessava apenas a execução perfeita de um arremesso, mas a compreensão de como esse gesto podia ser apropriado coletivamente, sem reforçar exclusões ou hierarquias.

Além dessas três dimensões, foi fundamental estabelecer de forma explícita que os critérios de avaliação foram definidos a partir dos objetivos de aprendizagem. Quanto mais próxima a pessoa estudante chegava do objetivo estabelecido, maior era sua nota no aspecto quantitativo. Essa publicização dos critérios não foi detalhe burocrático, mas uma escolha política: defender, com veemência, a necessidade de apresentar previamente tanto os métodos avaliativos e os conteúdos, quanto os critérios de avaliação, para que as pessoas estudantes soubessem de antemão como seriam acompanhadas e cobradas. Esse gesto rompe com a tradição autoritária em que a avaliação é usada como instrumento de surpresa ou punição e fortalece a transparência como prática democrática.

Dessa forma, a metodologia avaliativa ressignificou o poder dentro do processo pedagógico. Avaliar deve deixar de ser uma forma de controle e manutenção da autoridade docente para tornar-se momento compartilhado do processo de ensino-aprendizagem. Ao dividir com as pessoas estudantes a responsabilidade pela avaliação — incluindo técnicas, ati-

tudes e reflexões críticas — o poder deixou de ser monopólio docente e passou a ser exercício coletivo. Esse deslocamento reafirma a dimensão política da Pedagogia Feminista Negra, que entende a avaliação não como fim em si mesma, mas como mensuração do desenvolvimento do processo pedagógico.

Discussão

A experiência relatada evidencia que uma metodologia ancorada na Pedagogia Feminista Negra se contrapõe à tradição hegemônica da Educação Física escolar, ainda atravessada por um paradigma biologicista e por regulações binárias que naturalizam diferenças e hierarquizam corpos. Ao reconstruírem marcos históricos do componente, Coelho et al. registram que a institucionalização da área consolidou práticas como "turmas divididas por sexo" (Coelho et al., 2022, p. 7) e a associação entre saúde/aula e treinamento, sustentando "um paradigma biologicista" com centralidade em exercício e atividade física (Coelho et al., 2022, p. 7). Ainda que a produção crítica tenha tensionado tais fundamentos, permanece o desafio de "repensar o biologicismo que marca a área" (Silva; Santos; Brito, 2023, p. 3), especialmente quando o tema da saúde continua capturado por uma "hegemonia biomédica da área" (Almeida; Oliveira; Abib, 2026, p. 7) e por uma relação causal simplificada que se pretende "superar" (Almeida; Oliveira; Abib, 2026, p. 3).

Sendo assim, essa racionalidade empobrece o currículo ao reduzir o corpo ao organismo e, sobretudo, produz exclusões concretas ao tratar normas corporais como evidências "naturais". Franco explicita que pensar o corpo e a educação requer "ultrapassa[r] a concepção estritamente biológica" (Franco, 2016, p. 49) — justamente o ponto em que a norma escolar falha ao confrontar corporalidades trans: diante de constrangimentos reiterados, uma estudante ouviu de um professor que "não precisaria mais comparecer às aulas" (Franco, 2016, p. 57). Assim, ao deslocar a Educação Física do eixo rendimento/normalização para uma leitura crítica das relações sociais, a PFN afirma-se como contraponto pedagógico e

político a uma tradição que historicamente classificou corpos, distribuiu lugares e legitimou desigualdades.

No caminho trilhado a partir da PFN, a metodologia rompeu com essas práticas ao assumir como princípios a interseccionalidade, a autodefinição, a auto-organização e o empoderamento coletivo. Isso significou que as aulas não foram estruturadas a partir de categorias fixas de gênero ou de expectativas biologicistas, mas em torno da participação democrática de toda a comunidade de aprendizagem. Esse horizonte se materializou em diferentes momentos do processo pedagógico: a interseccionalidade esteve presente já no diagnóstico inicial, quando as identidades de raça, gênero e classe dos estudantes foram tomadas como ponto de partida para planejar o trabalho (Crenshaw, 2013); a autodefinição foi estimulada nas autoavaliações, em que cada estudante pôde refletir sobre si e sobre seu processo de aprendizagem (Hooks, 2020); a auto-organização apareceu quando os grupos decidiram coletivamente estratégias de jogo e redistribuíram funções em quadra (Santos Pinho, 2022); e, finalmente, o empoderamento coletivo se consolidou nas atividades em que estudantes refletiram coletivamente sobre desigualdades no esporte e na escola, construindo narrativas comuns que legitimaram a participação de pessoas trans. O basquete, longe de ser apenas exercício de performance, foi ressignificado como prática cultural que permitiu discutir desigualdades sociais, questionar estereótipos e criar novas possibilidades de vivência corporal.

Essa diferença metodológica foi fundamental para estudantes trans, que em contextos tradicionais costumam ser empurrados para a margem ou mesmo expulsos das aulas. Nas turmas do IFBA, em vez de reforçar a segregação de gênero, as aulas foram organizadas em grupos mistos, sem divisão prévia entre “masculino” e “feminino”, o que permitiu que estudantes trans não fossem forçados a escolher entre categorias que não os representam. As posições em quadra foram flexibilizadas, de modo que cada participante pudesse experimentar diferentes funções de jogo — armar, atacar, defender — sem estar preso a papéis determinados pelo corpo biológico. Essa abertura foi vivida como possibilidade concreta de

autodefinição: cada estudante pôde dizer de que forma queria estar no jogo, que movimentos desejava experimentar e que papel gostaria de desempenhar no grupo.

Em lugar de silenciamento, as rodas de conversa se tornaram espaço de fala legítima. Estudantes trans puderam relatar suas dificuldades em aulas anteriores, discutir estereótipos que limitavam sua participação e propor soluções para tornar as práticas mais acolhedoras. Nesses momentos, a escuta da turma foi fundamental: não se tratava apenas de acolher relatos individuais, mas de construir coletivamente novas regras de convivência, fortalecendo o empoderamento coletivo. Da mesma forma, as autoavaliações serviram como espaço de elaboração crítica, em que estudantes trans puderam registrar seus avanços e refletir sobre como se sentiram respeitados ou desrespeitados, assumindo o lugar de sujeitos produtores de conhecimento.

Essas escolhas metodológicas, aparentemente simples, são fundamentadas em um projeto de transformação social, que fizeram grande diferença: em vez de viver a quadra como espaço de constrangimento e exclusão, estudantes trans puderam ocupá-la como espaço de aprendizado, reconhecimento e resistência. A experiência demonstrou que a Educação Física, quando organizada pela Pedagogia Feminista Negra, pode transformar radicalmente a forma como os corpos são compreendidos e vividos, oferecendo às pessoas trans a possibilidade de participar democraticamente e de emancipar-se por meio da cultura corporal.

Um aspecto central dessa experiência foi reafirmar que a participação democrática não significa abrir mão do conteúdo. Para a Pedagogia Feminista Negra, o conhecimento técnico – muito marcante na Educação Física - é parte indissociável do todo e não pode ser retirado da escola, sob o risco de rebaixar o ensino destinado justamente às populações historicamente marginalizadas. Jovens da classe trabalhadora, em especial pessoas trans e negras, têm na escola pública o único espaço de acesso ao saber técnico e científico. Privá-las disso seria reforçar a exclusão. Por isso, os fundamentos técnicos e táticos do basquete foram tratados de forma crítica, mas nunca abandonados: cada drible, cada passe, cada

arremesso foi também ocasião de análise sobre gênero, raça e classe. Como lembra Santos Pinho (2022), reconhecer a capacidade dos sujeitos subalternizados de apropriar-se da ciência é condição para seu empoderamento. Assim, a PFN garante que a formação emancipatória não substitua o rigor do conhecimento, mas o amplie, articulando técnica e crítica em um mesmo movimento.

Conclusão

Os desafios que atravessam a escolarização de pessoas trans são muitos. Ainda há escassez de pesquisas sistematizadas sobre o tema, especialmente no campo da Educação Física, o que limita o acúmulo teórico e político necessário para expandir experiências inclusivas. No âmbito dos IFs, embora haja a defesa de uma educação democrática, são escassos os dados sobre a permanência de pessoas trans, assim como as orientações para coibir práticas discriminatórias e promover currículos sensíveis à diversidade. No esporte escolar, a ausência de regulamentos claros sobre a participação de estudantes trans gera interpretações arbitrárias, que reforçam preconceitos em vez de garantir pertencimento. Soma-se a isso o limite estrutural da formação docente: cursos de formação inicial em licenciatura na Educação Física ainda são hegemonicamente biologicistas e preparam profissionais mais voltados ao rendimento físico do que ao acolhimento das diferenças. Esse quadro repercute no cotidiano das aulas, que acabam reproduzindo padrões excludentes.

Apesar desses obstáculos, a experiência relatada indica que outro caminho é possível. Ao adotar a Pedagogia Feminista Negra como horizonte, foi possível construir práticas que desestabilizam normas de gênero, ampliam as possibilidades de vivência corporal e fortalecem a participação democrática de todas as pessoas. A quadra, em vez de espaço de constrangimento, transformou-se em lugar de reconhecimento e resistência; o basquete, em vez de apenas exercício de performance, foi ressignificado como prática cultural e crítica. Essa vivência concreta nos permite afirmar que a Educação Física pode ser reorganizada em chave emancipatória, articulando técnica e crítica, corpo e política, ciência e

cultura. Mais do que apontar alternativas, a experiência mostra que já estamos criando, nos Institutos Federais, possibilidades de uma escola pública capaz de acolher e transformar. Esse é o caminho que precisamos multiplicar, para que nenhuma pessoa trans seja excluída do direito de aprender e viver plenamente sua escolarização.

Referências

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; SILVA, Lorena Bernadete da. **Juventudes e sexualidade.** Brasília: UNESCO, 2004.

ALMEIDA, Cassira Ednatelma França de; OLIVEIRA, Victor José Machado; ABIB, Leonardo. Tematizando a saúde nas aulas de Educação Física no Ensino Médio: um relato de experiência. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 28, 2026. DOI: 10.5216/rpp.v28.82832. Disponível em: https://revistas.ufg.br/fef/article/view/82832. Acesso em: 20 fev. 2026.

ALTMANN, Helena. **Educação física escolar**: relações de gênero em jogo. São Paulo: Cortez, 2005.

BARROS CAVALCANTI, Natália Conceição Silva; SILVA, Jéssica Marcela Pedreira da. O enfrentamento à transfobia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará-Campus Belém: percepções sobre a Resolução 363/2017 CONSUP. **Revista Vértices**, *[S. l.]*, v. 24, n. 2, p. 659–679, 2022. DOI: 10.19180/1809-2667.v24n22022p659-679. Disponível em: https://editoraessentia.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/17031. Acesso em: 20 fev. 2026.

CARRARA, Sérgio; RAMOS, Sílvia. **Política, direitos, violência e homossexualidade**: Pesquisa 9ª Parada do Orgulho GLBT – Rio 2004. Rio de Janeiro: CEPESC, 2005.

CARRARA, Sérgio; RAMOS, Sílvia; SIMÕES, Júlio Assis; FACCHINI, Regina. **Política, direitos, violência e homossexualidade**: Pesquisa 9ª Parada do Orgulho GLBT – São Paulo 2005. Rio de Janeiro: CEPESC, 2006.

COELHO, Márcio; NUNES, Luciana; ROCHA, Leandro; ARAÚJO, Samuel; BOSSLE, Fabiano. Reconectar a educação física à escola: um desafio pós-pandêmico. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 25, 2022. DOI: 10.5216/rpp.v25.72512. Disponível em: https://revistas.ufg.br/fef/article/view/72512. Acesso em: 20 fev. 2026.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. São Paulo: Boitempo, 2019.

CRENSHAW, Kimberlé Williams. Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. In: FINEMAN, Martha Albertson; MYKITIUK, Roxanne (org.). **The public nature of private violence.** New York: Routledge, 2013. p. 93-118.

FRANCO, Neil. A Educação Física como território de demarcação dos gêneros possíveis: vivências escolares de pessoas travestis, transexuais e transgêneros. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 47, p. 47–66, 2016. DOI: 10.5007/2175-8042.2016v28n 47p47. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n47p47. Acesso em: 20 fev. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido. Rio** de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FIBA. **Popularity of basketball soaring globally highlighted by increased interest in the FIBA World Cup.** About FIBA: Press Release. Mies (Switzerland), 2023. Disponível em: https://about.fiba.basketball/en/news/popularity-of-basketball-soaring-globally-highlighted-by-increased-interest-in-the-fiba-world-cup. Acesso em: 14 set. 2025.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2020.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2020.

LEONTIEV, Alexei N. **Atividade, consciência e personalidade**. Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1978.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

NUNES, Anna Paula. **Vivências reais de crianças e adolescentes transgêneros no sistema educacional brasileiro.** Brasília: ANTRA, 2021.

OLIVEIRA, Priscila Barbosa de. **Transfobia institucional no IFCE**: vivências de alunas transexuais no campus Fortaleza. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

OLIVEIRA, Sávio Assis. **Reinventando o esporte:** possibilidades da prática pedagógica. Campinas: Autores Associados, 2022.

OMOLADE, Barbara. A Black feminist pedagogy. **Women's Studies Quarterly**, v. 15, n. 3/4, p. 32-39, 1987.

PERRY, Keisha-Khan Y. **Daqui eu não saio, daqui ninguém me tira**: a luta das mulheres negras pelo direito à terra no Brasil. Salvador: EDUFBA, 2022.

SANTOS PINHO, Carolina. Pensamento feminista negro como orientação teórico-metodológica de uma pedagogia revolucionária. In: PINHO, Carolina B.; MESQUITA, Tayna V. L. (org.). **Pensamento feminista negro: primeiras aproximações**. São Paulo: Serpente, 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Autores associados, 2018.

SILVA, Alan; SANTOS, Leonardo; BRITO, Leandro. Educação física escolar: Notas reflexivas e propositivas a partir da bio/psico/necropolítica: reflexive and propositive notes from bio-psycho-necropolitics. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 26, 2023. DOI: 10.5216/rpp.v26.71643. Disponível em: https://revistas.ufg.br/fef/article/view/71643. Acesso em: 20 fev. 2026.

TERRA. **2% da população no Brasil é de pessoas trans ou não binárias**. *Terra*, 25 jan. 2022. Disponível em: https://www.terra.com.br/nos/2-da-populacao-no-brasil-e-de-pessoas-trans-ou-nao-binarias,262398eccc6a104398afcbaa2ceacfd3jo6ivvwq.html. Acesso em: 14 set. 2025.

Capítulo 4

Imagens de Che Guevara: masculinidade, revolução cubana e livro didático de história

Andréa Mazurok Schactae
aschactae@gmail.com

Instituto Federal do Paraná (IFPR)

Introdução

Voltar o olhar para o passado permite problematizar as construções generificadas do presente, entre as quais os ideais de masculinidades incorporados por alguns líderes políticos. Um desses homens se tornou um dos heróis da Revolução Cubana, nasceu em 14 de junho de 1928, na Argentina e foi assassinado em 9 de outubro de 1967, aos 39 anos. Ernesto Guevara de la Serna tornou-se Ernesto Che Guevara durante o processo do conflito armado em Cuba, na segunda metade dos anos de 1950 (Anderson, 2012; Castañeda, 1997). Ao longo da sua trajetória como guerrilheiro, constituiu-se em símbolo e imagem da Revolução Cubana, bem como tornou-se referência para a esquerda no Ocidente. Atualmente, além de ser reconhecido como herói e como uma das faces da Revolução, em Cuba e outros países latino-americanos, também é identificado como um santo na Bolívia, o "Chesucristo" e "Santo de los Pobres" (Alvizuri, 2012, p. 147).

Para analisar a imagem do herói, foram selecionadas fotografias que compõem os livros didáticos de História. O foco é observar as fotografias de Che Guevara, que constituem uma imagem da Revolução Cubana para jovens cubanos e brasileiros, pois elas permitem construir uma reflexão necessária para compreender as questões de gênero na atualidade.

O recorte metodológico de análise comparativa das fotografias permite uma reflexão que pode indicar permanências e rupturas sobre a construção de um ideal de masculinidade (Connell, 2005) e sua identificação com o poder do Estado e das armas, nos dois países.

A história comparada é um método utilizado desde o século XIX e tem Marc Bloch como um dos historiadores precursores dos estudos comparados (Prado, 2012). Entre as abordagens comparadas, produzidas por pesquisadoras e pesquisadores brasileiros no campo da História da América Latina, é possível citar os seguintes estudos da História Política: as reflexões de Maria L. Prado (2005) sobre a participação das mulheres nas Independências no século XIX; os escritos de Maria Helena Capelato (2009) sobre Vargas e Perón; e mais recentemente, o estudo de Fernando Botton (2017) em entre Perón e Vargas, com foco na construção das masculinidades.

A escolha das fotografias como documentos e a construção da análise das imagens, são orientadas pelo diálogo com autores que utilizam esse material como fonte, tanto para o campo da história, (Mauad, 1996; Stancik, 2014; 2015; Burke, 2009), quanto para o da fotografia (Kossoy, 2001). A opção se justifica pela importância que as imagens ocupam na construção do presente e também pelo poder que elas exercem no campo da política e das relações de gênero. Nas redes sociais e nas mídias digitais, as imagens influenciam as construções generificadas, que orientam a construção de subjetividades e de símbolos. Sendo assim, são significativas para as narrativas presentes nos livros didáticos, utilizados na atualidade, em escolas, do Brasil e de Cuba.

Para a construção da reflexão, o recorte é a comparação das fotografias de Che Guevara presentes em dois livros didáticos de História: um livro publicado no Brasil (Catelli [et.all], 2020) e outro publicado em Cuba (Callejas Opisso [et.all], 2011); ambos voltados para educação de jovens e utilizados atualmente em escolas nesses países. Para analisar as fontes, é estabelecido um diálogo com a história política e a categoria gênero (Scott, 1995), apropriando-se dos conceitos de virilidade (Courtine, 2013),

masculinidade hegemônica (Connell; Messerschmidt, 2005; Connell, 1997; 2005) e mito político (Girardet, 1987).

Antes de voltar o olhar para Che Guevara, vale lembrar, em 1958 foi criado o Pelotón Mariana Grajales, em Cuba. Um grupo de mulheres guerrilheiras que combateram nos últimos meses da guerra, na Sierra Maestra e em outras localidades da ilha. Além da atuação em combate, as mulheres participaram de forma significativa na organização dos movimentos opositores ao governo de Batista (Gonzalez Pagés, 1991, 2005; Volo, 2018). No ano de 1958, das treze pessoas citadas como membros da direção nacional do Movimento 26 de Julho, três são mulheres, o que significa que 23% dos cargos diretivos do movimento pertenciam às representantes do sexo feminino (Suárez, 2006; Ramos, 1984). Yolanda Ferrer (2002) destaca que, das seis províncias cubanas da década de 1950, três (Matanzas, Oriente e Villas) tiveram mulheres como coordenadoras provinciais do Movimento 26 de Julho. Portanto, 50% das coordenações provinciais foram ocupadas por mulheres (Ferrer, 2002). Contudo, em 1975, durante o primeiro Congresso do Partido Comunista Cubano, estiveram presentes somente cinco mulheres, em comparação aos cento e vinte homens na direção do PCC (Partido Comunista Cubano). Essas informações indicam que a representação de mulheres em espaços de poder dentro do processo da Revolução Cubana foi maior durante o período da luta armada (1956-1959). O fim da guerra fez com que o Estado retirasse as mulheres de espaços de poder, conforme se verifica no ano de 1975 (Schactae, 2016). O espaço da política voltou para o domínio masculino.

Como no campo político do Estado Cubano, nas imagens sobre a Revolução, e nos livros didáticos, existe uma tendência ao domínio masculino. Homens, jovens e armados ocupam a cena que constitui uma memória sobre esse acontecimento histórico. Os livros didáticos tendem a silenciar as mulheres, privilegiando as imagens de homens. No caso da Revolução Cubana, a imagem de um homem.

Che Guevara: a revolução e o guerrilheiro

A construção do guerrilheiro, que faz parte da invenção da Revolução Cubana – ou de uma das Revoluções Cubanas –, é também um processo de invenção de uma virilidade. A virilidade é uma construção histórica e cultural, cujas características identificadoras estão relacionadas aos contextos culturais, temporais e espaciais, conforme indicam, para Alain Corbin (2013) e Jean-Jacques Courtine (2013). A virilidade, para esses autores é um ideal, de modo que as qualidades que determinam o que é viril são reconstruídas ao longo do tempo, das culturas e do espaço. Embora o ideal viril de uma sociedade militar seja diferente daquele de uma sociedade mercantil, ambos são marcados por valores como coragem, força e domínio sexual. Portanto, a virilidade é "o conjunto de papéis sociais e dos sistemas de representações que definem o masculino e também o feminino e não pode se reproduzir, enquanto tais, senão se a hegemonia virial aparecer como pertencente à ordem natural e inelutável das coisas" (Courtine, 2013, p. 8). As características identificadoras do viril, em diferentes momentos históricos, orientam a invenção dos heróis e de algumas heroínas, legitimando ideais de masculinidade e de feminilidade. Na sociedade ocidental contemporânea, esse ideal é caracterizado pela coragem, força, bravura e pela posse e domínio de armas.

Sendo assim, as características do viril constituídas em Cuba tendem a definir um ideal de masculinidade que extrapola as fronteiras nacionais cubanas e está relacionado ao ideal de masculinidade hegemônica, o qual constitui a cultura ocidental. Trata-se de um ideal dotado de um núcleo identificador herdeiro de uma cultura de longa duração, ou, ao menos, tende a ser percebido como tal, pois existe uma tendência a naturalizar a relação entre o poder do Estado, a masculinidade e a virilidade, no Ocidente.

Historicamente, os heróis nacionais são construídos como modelos de masculinidade hegemônica (Connell, Messerschmidt, 2005; Connell, 2005), portanto, são portadores de características percebidas como viris – a força, a coragem, o combate, o poder do discurso, o poder das armas. As características que os identificam são construções simbólicas adapta-

das às necessidades apresentadas pelo presente e tendem a reproduzir um ideal de masculinidade.

Em seus estudos sobre masculinidade hegemônica, R. Connell (1997) observa que o Estado e as instituições armadas possuem um aparato simbólico identificador de um ideal de masculinidade. Trata-se de um modelo que não é fixo e nem imutável, mas está vinculado a posições de poder e tende a ser reproduzido. Ele é constituído por características que relacionam heranças culturais históricas e adaptações necessárias ao contexto no qual se constitui em produtor de significado. Força, coragem, bravura, liderança, combatividade, lealdade e heterossexualidade são algumas características viris identificadoras de masculinidade hegemônica constitutivas de um herói guerreiro, nas sociedades contemporânea, portanto, nos livros didáticos, no cinema, nos jogos etc.

A importância do livro didático para o ensino é destacada por Itamar Oliveira e Margarida Oliveira (2014), pois é "coerente com o valor atribuído ao ensino de História (enraizado na matriz disciplinar – objeto da sua teoria da História)", sendo "visto como instrumento fundamental para a vida escolar, já que atua, diretamente, na construção do sentido (orientação no tempo)" (Oliveira, 2014, p. 227). Portanto, o livro didático é portador de um saber escolar, que constituem uma cultura (Munakata, 2016, p. 123), e, ao se identificar o livro didático como construtor e reprodutor de realidades sociais, cabe uma análise sobre as representações da masculinidade, nas imagens da Revolução Cubana.

Em Cuba, atualmente existem três livros didáticos de História, destinados ao Pré-universitário, nível escolar correspondente ao Ensino Médio, no Brasil. Essas obras foram produzidas pelo Ministério da Educação e são distribuídas para todas as escolas do País, bem como estão disponíveis na página do Ministério da Educação de Cuba. Vale lembrar que, em 1961 foi estabelecido o caráter socialista da Revolução Cubana e todas as escolas passaram a ser públicas, bem como, iniciou-se um processo de institucionalização dos meios de comunicação.

O livro didático selecionado é a segunda edição de História de Cuba, nivel medio superior (Callejas Opisso [et.all], 2011), publicada no ano

2011, e utilizado atualmente nas escolas cubanas. Assim como o livro brasileiro, foi escrito por duas mulheres, as autoras Susana Callejas Opisso e Francisca López Civeira, e por três homens, os autores Oscar Loyola Veja, Horacio Díaz Pendás e José A. Rodríguez Bem. As autoras e autores são professores universitários, com pós-graduação. Dois deles, além de atuarem com professores universitárias, também são servidores técnico do Ministério da Educação.

A obra tem poucas imagens, em comparação com o livro didático brasileiro, e são todas em preto e branco. A diagramação é simples e com foco no texto, o qual é composto de quatrocentas e setenta (470) páginas. Essas características do livro podem ser percebidas com indicativos de questões econômicas, pois o valor necessário para a impressão em cores é superior que a em preto e branco. Porém, também podem estar relacionadas a existência de uma única obra didática, não existindo a concorrência do mercado editorial. Outra diferença é o número de páginas dedicadas à Revolução Cubana: em Cuba, os capítulos sobre a Revolução Cubana (1954-1959), são dois. Ao todo são duzentas (200) páginas, sobre esse fato histórico, nas quais figuram mais de cinquenta (50) imagens, entre elas estão seis (06) de Ernesto Che Guevara.

Ao voltar o olhar para os livros didáticos que circulam no Brasil, foi selecionada uma obra publicada em 2020, que é a coleção Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: ensino médio (Catelli [et.all], 2020), cujos autores são três homens (Roberto Catelli Jr., André Salvia e Paulo Silva, Robson Rocha) e duas mulheres (Ana Paula Seferian e Michele Scoura). Ela é composta por seis volumes e cada volume com aproximadamente duzentas (200) páginas.

Essa coleção foi selecionada porque o livro Ética, política e trabalho (Catelli [et.all], 2020), que compõe a coleção, possui parte de um dos capítulos voltada para a Revolução Cubana. O livro é constituído por 181 páginas e o capítulo quatro intitulado “Anarquista e Socialistas: o poder dos trabalhadores” (Catelli [et.all], 2020, p. 76-107), possui sete páginas dedicadas à Revolução Cubana. O número de páginas é um indício da importância que os autores e as autoras atribuem a História da Revolução

Cubana, para a compreensão das realidades atuais do Brasil e América Latina.

O texto sobre a Revolução Cubana, além das sete páginas, é composto por 13 imagens (considerando imagens de capas de livros e filmes), entre as quais estão duas de Ernesto Che Guevara. A narrativa segue uma prática tradicional na historiografia sobre a Revolução e é orientada pela ordem cronológica das questões políticas, que se inicia com o processo das guerras de independência, no século XIX, e termina na Revolução Cubana. Portanto, esse acontecimento histórico, de meados do século XX, é apresentado como resultado de um processo iniciado no século XIX.

Considerando o número de páginas e de imagens, nas obras citadas, a obra brasileira apresenta Che Guevara como a principal face da Revolução Cubana. Embora estejam ausentes imagens dele na Sierra Maestra. A primeira imagem dele publicada na obra cubana (Figura 1), pode ser percebida como legitimadora do poder da guerrilha e de Fidel Castro, mesmo sem nomeá-lo na legenda, o texto identifica a fotografia como uma imagem de "Combatientes en la Sierra Maestra" (Callejas Opisso [et.all.], 2011, p. 286).

Figura 1 – Fidel, armas e combatentes na Sierra Maestra



Fonte: Callejas Opisso et al. (2011).

Ao colocar Fidel Castro no alto e no centro da fotografia, é desnecessário nomeá-lo (Figura 1), pois seu lugar entre os combatentes e as armas definem o seu poder. Eretas e fálicas, as armas são símbolos do poder e da identificação da guerrilha e dos guerrilheiros. A posição de um homem (Raul Castro) na frente de Fidel, com a cabeça curvada, é um indicativo de submissão ao poder do líder. Esses indícios de poder simbólico, no espaço da guerra (Bourdieu, 1996), talvez tenham favorecido a escolha da imagem, pois, com certeza, não é a única fotografia existente da guerrilha, porém é uma imagem significativa para a representação do poder do líder.

Na figura 1, Che Guevara está em pé, ao lado de Fidel Castro, entre dois guerrilheiros, segurando a arma, que figura como legitimadora do poder do guerrilheiro e de uma virilidade constituída pelo poder do falo. Com o olhar escondido pela sombra, da aba do boné, o jovem ganha destaque na construção da imagem, mesmo ocupando um lugar periférico, o ângulo do cotovelo de Fidel Castro, aponta para o jovem Ernesto Guevara.

Na Figura 2, novamente, Che Guevara está ao lado de Fidel, e eles estão rodeados por homens uniformizados. Agora a boina e a barba surgem como características que compõem a construção da imagem do guerrilheiro, portanto se destacam como símbolos de poder e masculinidade viril. Vale lembrar, que, para M. Perrot (2007, p. 53), a barba é símbolo do poder viril, que representa a força e a sabedoria, bem como, as armas historicamente pertencem aos homens e são símbolos de poder.

Figura 2 – Che e Fidel entre homens



Fonte: Callejas Opisso et al. (2020).

A invenção do mito Che Guevara é também um processo de reconstrução da identidade nacional em Cuba, ligado à construção do socialismo cubano e do Estado Revolucionário. O mito se configura na encarnação do homem novo, internacionalista, heterossexual e viril. Para Abel Sierra Madero (2006), o hombre nuevo, de Ernesto Guevara, publicado em 1965, estabelece uma nova cidadania, marcada por um ideal de masculinidade. Todavia, em 1967, a morte de Che Guevara impulsionou a projeção desse ideal e de um modelo de socialismo para além das fronteiras de Cuba (Schactae, 2022).

Na Figura 3, Che aparece com o braço em uma tipoia improvisada, trajando boina, vestimenta militar e charuto. Na foto, ele encontra-se no primeiro plano, com Camilo Cienfuegos atrás. É mais uma imagem que legitima o herói Che, identificando-o Revolução Cubana no livro didático Cubano. A qualidade da imagem publicada na obra impossibilita de observar os detalhes. Foi realizada uma busca da mesma fotografia na rede mundial de computadores, mas ela não foi localizada.

Figura 3 – Che em Las Villas



Fonte: Callejas Opisso et al. (2011).

Ao observar as imagens, presentes nas obras didáticas, veremos que alguns homens são percebidos como significativos para o processo, enquanto outros são silenciados, assim como são silenciadas as mulheres. As vestimentas, bem como, alguns objetos que eles estão usando e estão presentes na composição das imagens, são transformados em símbolos

– a vestimenta, as armas, a barba, a boina, o charuto –, portanto, constituem-se em identificação do guerrilheiro e de uma masculinidade hegemônica revolucionária. As primeiras imagens que aparecem, nos livros didáticos, são significativas na construção dessa identificação.

A legenda original da Figura 4 destaca: "*Ernesto Che Guevara realizando trabajo voluntario*"

Figura 4 – Che trabalhando



Fonte: Callejas Opisso et al. (2011)

Conforme destaca Márcio Sônego, o olhar, a atitude, os gestos e os demais elementos que compõem a cena na qual está a pessoa fotografada expressam relações de poder (Sônego, 2010). Em todas as imagens ele figura usando a farda verde-oliva, mesmo no espaço familiar. É como se estivesse pronto para a guerra em todos os momentos, mesmo quando está trabalhando no campo.

As imagens de Ernesto Guevara presentes nos dois livros didáticos contribuem para construção e manutenção mito Che, que é parte do processo de construção do Estado Revolucionário, em Cuba, marcado pela criação de diversas instituições e políticas públicas, entre os anos de

1960 e 1975. Ao mesmo tempo que se formavam as bases administrativas do poder estabelecido, eram inventados os símbolos identificadores da Revolução. Nesse processo foi elaborado um calendário de comemorações e o Estado construiu uma narrativa sobre o processo revolucionário, isto é, uma História da Revolução. A narrativa oficial definiu os heróis e as heroínas, bem como os acontecimentos e as memórias que passaram a dar sentido e legitimar a revolução simbólica, a qual influência as políticas públicas, sendo assim, o material didático de história, voltado para os estudantes de diferentes níveis de ensino. A guerrilha e a virilidade guerrilheira são projetadas como ideais revolucionários e também símbolos que legitimam o processo político.

Todavia a fotografia mais conhecida de Che Guevara, a qual ele nunca viu, figura apenas no livro cubano. Ela foi escolhida para legitimar a face do guerrilheiro revolucionário e foi produzida no dia 5 de março de 1960, por Alberto Díaz Gutiérrez, conhecido como Alberto Korda, fotógrafo da Revolução Cubana e vinculado ao periódico do Movimento 26 de Julho, Revolución. Segundo relatos de Korda (Elizundia, 2005), publicados em livro, a foto foi obtida durante a cerimônia fúnebre das cem vítimas da explosão do navio La Coubre, na esquina da rua 12 com a 23, no bairro de Vedado, em Havana. A presença de Ernesto Che Guevara no palanque montado no local era percebida em segundo plano, ele estava praticamente oculto, mas por alguns segundos veio à frente, lembra Korda, tempo necessário para o fotógrafo produzir duas fotos. No dia seguinte, uma delas foi encaminhada ao periódico Revolución, porém não foi escolhida pelos editores para compor a matéria sobre o evento do dia anterior (Elizundia, 2005).

Figura 5 – Che Guevara produzido por Korda



Fonte: Callejas Opisso et al. (2011).

O guerrilheiro herói Ernesto Che Guevara foi constituído para encarnar e legitimar a Revolução da Guerrilha e o ideal internacionalista. O ano de 1968, foi o ano do Guerrilheiro Heróico, em Cuba, e a face do guerrilheiro foi produzida por Korda, e utilizada na cerimônia fúnebre, em Havana, no ano de 1967, quando foi apresentada pela a população de Cuba

e posteriormente para pessoas de outros países. Essa fotografia, tornou-se a representação do herói Che, e a face mais conhecida do mito. Ela pode ser percebida como a imagem do herói guerrilheiro, guia e salvador.

Portanto, os livros didáticos analisados tendem a contribuir para reconstrução e reprodução das relações sociais generificadas, pois reproduzem uma ideia de que o espaço de poder da política e da guerra são domínio dos homens, que são percebidos como portadores de um ideal de masculinidade. Embora algumas mulheres apareçam como figurantes, a representação daqueles que fazem a história seguem sendo os homens, que são projetados como ideais. No caso da Revolução Cubana, homens jovens, barbudos, com cabelos compridos, belos, fortes e armados. Será que não existiram homens idosos entre os guerrilheiros e os revolucionários?

Considerações finais

As imagens sobre o acontecimento que chamamos de Revolução Cubana apresentam uma tendência a exaltar um ideal de masculinidade, no cinema, nas fotografias e nos livros didáticos. As fotografias de homens barbudos, com vestes militares e armas constituem partes das memórias sobre esse acontecimento, no Ocidente. Nesse contexto, a presença de mulheres na luta armada, nos anos de 1950, normalmente é esquecida ou desconhecida. E o livro didático, entendido como um instrumento de ensino de história, contribui para a construção e reprodução dessa realidade, ao apresentar narrativas sobre o passado, as quais influenciam a construção das realidades presentes e futuras.

Portanto, as imagens são fontes para análise das construções que orientam a definição de símbolos e práticas, identificadores de masculinidades e feminilidades. Entre os símbolos estão os heróis. Os homens, historicamente escolhidos porque pertenceram às instituições armadas ou porque participaram de conflitos armados, são constituídos e representados como identificadores do Estado e de um ideal de masculinidade. Tal ideal associa-se a características de uma virilidade orientada pela força, coragem, bravura e o poder das armas, o qual foi construído, no século

XIX (Audoin-Rouzeau, 2013). Esses homens são representados como guias e salvadores do povo, apropriando-se de R. Girardet (1987), que identifica que alguns líderes políticos são construídos com características que os projetam como heróis responsáveis por salvar e guiar o povo.

No Ocidente, parte significativa desses heróis são modelos de uma masculinidade hegemônica caracterizada pelo poder dos homens, no espaço da guerra e da política, bem como pela força, pela coragem, pela virilidade e pelas armas. Essa masculinidade é percebida na construção da representação do guerrilheiro. As fotografias, que constituem os textos didáticos, dos dois livros, constroem uma narrativa que pode ser lida, independente dos textos, pois as legendas das figuras, por si sós, elaboram o mito e tornam o herói um modelo.

As fotografias são, assim, apresentadas como uma objetivação da trajetória de Che Guevara, portanto, são percebidas pelos leitores como representações de uma realidade, como provas de uma verdade. Conforme destaca Boris Kossoy (2001), a fotografia tem a pretensão de provar a verdade sobre o passado. No caso de Cuba, um passado construído por homens brancos, viris e herdeiros de uma tradição religiosa cristã, o qual é encarnado na imagem de um homem. Um processo que tende a silenciar o homem humano e o tornando em um símbolo de poder e masculinidade.

Portanto, os livros didáticos analisados, contribuem para reconstrução e reprodução das relações sociais generificadas, pois reproduzem uma ideia de que o espaço de poder da política e da guerra são domínio dos homens viris e jovens. No caso da Revolução Cubana, homens, jovens, barbudos, com cabelos compridos, belos, fortes e armados, e especialmente um homem, Che Guevara. Cujas imagens legitimam essa construção simbólica de poder, a qual é a expressão de um ideal de masculinidade.

Referências

ALVIZURI, Verushka. Chevolución, Chesucristo: historia de un ícono en dos clichés. **Caravelle**, Toulouse, n. 98, p. 135-148, 2012. Disponível em: journals.openedition.org/caravelle/1202. Acesso em: 8 nov. 2020.

ANDERSON, Jon Lee. **Che Guevara**: uma biografia. Tradução de M. H. C. Côrtes. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

AUDOIN-ROUZEAU, S. Exércitos e guerras: uma brecha no coração do modelo viril? CORBIN, A.; COURTINE, J.; VIGARELLO, G. **História da Virilidade** – A virilidade em crise? Séculos XX-XXI. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 239-268, 2013.

BOTTON, F. B. **Liderança política e autoridade paterna**: psicologia e masculinidade na construção das personalidades de Vargas e Perón. Tese de Doutorado em História, Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

BURKE, P. **Testemunha ocular**: história e imagem. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

CALLEJAS OPISSO, S. [et.all] **História de Cuba, nivel medio superior**. La Havana: Editorial Pueblo y Educación, 2011. Disponível em: https://www.mined.gob.cu/_. Acesso em: 15 de abril 2024.

CAPELATO, M. H. R. **Multidões em Cena**: propaganda política no varguismo e no peronismo. São Paulo: Ed. UNESP, 2009.

CASTAÑEDA, J. **Che Guevara**: a vida em vermelho. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

CATELLI, R. Jr.; SALVIA, A.; [et.all]. **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**: ensino médio. 1. Ed. São Paulo: Editora AJS, 2020.

CONNELL, Raewyn W. La organización social de la masculinidad. *In*: *VALDÉS,* T.; OLAVARRÍA, J. (Eds.). **Masculidad/es***: poder* y *crisis*. Santiago, Chile: Ediciones de las Mujeres, 1997. p. 31-48. Disponível em: http://www.pasa.cl/biblioteca/La_Organizacion_Social_de_la_Masculinidad_Connel,_Robert.pdf. Acesso em: 15 jan. 2009.

CONNELL, Raewyn W. Políticas da masculinidade. **Educação e realidade**, v. 20, n. 2, p. 185-206, 2005.

CONNELL, Raewyn W.; MESSERSCHMIDT, James W. Hegemonic masculinity: rethinking the concept. **Gender & Society**, v.19, n. 6, p. 829-859, Dec. 2005. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0891243205278639. Acesso em: 27 maio 2009.

COURTINE, Jean-Jacques. Impossível virilidade. *In*: COURTINE, Jean-Jacques (org.). **História da Virilidade**: A virilidade em crise? Séculos XX-XXI. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 7-12.

CORBIN, Alain (org.). **História da virilidade**: O triunfo da virilidade – século XIX. Tradução: João Batista Kreuch; Noeli Correia de Melo Sobrinho. Petrópolis: Vozes, 2013.

ELIZUNDIA, Alicia. La foto que ha recorrido el mundo. *In*: ____. **Bajo la piel del Che**. La Habana: Pablo de la Torriente Editorial, 2005. p. 164-170.

FERRER, Y. **La mujer en la Revolucion, las concepciones de Vilma, los analisis teoricos de la FMC sobre igualdad de género**. Conferência. Arquivo FMC, Havana, (mimeo), Cuba, 27 de maio de 2002.

GIRARDET, Raoul. **Mitos e mitologias políticas**. São Paulo: Companhia das Letras 1987.

GONZÁLEZ PAGÉS, J. C. **En busca de un espacio**: Historia de mujeres en Cuba. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 2005.

GONZÁLEZ PAGÉS, J. C. **La Republica Femenina**: Organizaciones Revolucionarias de Mujeres 1952-1958. Universidade de Havana: Havana, 1991(mimeo).

KOSSOY, Boris. **Fotografia & História**. 2. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

MAUAD, A. M. Através da imagem: fotografia e história – interfaces. **Tempo**, v. 1, n. 2, p.73-98, 1996.

MUNAKATA, K. O livro didático como mercadoria. **Pro-Posições**, v. 23, n. 3, set./dez., p. 51-66, 2012.

OLIVEIRA, I.; OLIVEIRA, M. Cultura histórica e livro didático ideal: algumas contribuições de categorias rüsenianas para um ensino de História à brasileira. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 21, n. 2, 23 set. 2014. Disponível em: http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/4298. Acesso: 19 set. 2025.

PERROT, M. **As mulheres ou os silêncios da História**. Bauru: Edusc, 2005

PERROT, M. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2007.

PRADO, M. L. Repensando a História Comparada da América Latina. **Revista de História**, n. 153, p. 11-33, 2005. Disponível em: https://revistas.usp.br/revhistoria/article/view/19004. Acesso em: 19 set. 2025.

RAMOS, L. E. **El apoyo de la mujer santiaguera a la lucha contra la tiranía de Batista de 1952-1958**. Trabalho de graduação. Universidad do Oriente, Facultad de Filosofía e Historia: Santiago de Cuba, Cuba, (mimeo) 1984.

RÉMOND, René (Org.). **Por uma história política**. Tradução de Dora Rocha. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

SCHACTAE, A. M. O herói Che: gênero, fotografia e revolução cubana. **Anos 90**, *[S. l.]*, v. 29, p. 1–20, 2022. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/anos90/article/view/117426. Acesso em: 6 maio 2024.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise história. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995. Disponível em: http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721. Acesso em: 8 nov. 2020.

SCHACTAE, A. Mulheres Guerreiras: mulheres na guerrilha cubana e a construção da heroína Célia Sanchez. In: MOREIRA, R.; SCHACTAE, A. (org.). **Gênero e instituições armadas**. Guarapuava, PR: Editora Unicentro, p. 189-215, 2016.

SIERRA MADERO, A. **Del otro lado del espejo**. La sexualidad en la construcción de la nación cubana, La Habana, Casa de las Américas, 2006.

SÔNEGO, Márcio J. F. A fotografia como fonte histórica. **Historiæ**, Rio Grande, v. 1, n. 2, p. 113-120, 2010. Disponível em: http://periodicos.furg.br/hist/article/view/2366/1248. Acesso em: 8 nov. 2020.

STANCIK, Marco A. Gloriosa conquista ou cruel destruição? A Grande Guerra (1914-1918) representada em cartões-postais alemães e franceses. **Temporalidades**, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 49-62, jan./abr. 2015. Disponível em: http://periodicos.ufmg.br/index.php/temporalidades/article/view/5570. Acesso em: 8 nov. 2020.

STANCIK, Marco A. Lina Cavalieri, musa da Belle Époque: representações da feminilidade em cartões-postais. **História**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 445-469, jul./dez. 2014. Disponível em: https://dx.doi.org/10.1590/1980-436920140002000021. Acesso em: 8 nov. 2020.

SUÁREZ, E. P.; CANER, A. A. R. **Fidel**: de Cinco Palmas a Santiago. La Habana: editorial Verde Olivo, 2006.

VOLO, Lorraine Bayard de. **Women and the Cuban Insurrection**: How Gender Shaped Castro's Victory. New York: Cambridge University Press, 2018.

SEÇÃO 2

Educação, processos formativos e enfrentamento das desigualdades

Cap. 5 Entre flores e espinhos: o caminho institucional de enfrentamento à violência de gênero no Instituto Federal do Maranhão

Cap. 6 A educação como emancipação no cárcere: reflexões a partir do Programa Mulheres Mil

Cap. 7 Sim, a gente POD: relato de experiência reflexivo sobre um projeto de extensão para empoderamento de minorias

Cap. 8 Jiu-jitsu para meninas: empoderamento e autodefesa para as discentes do IFMA, campus Bacabal

Cap. 9 Reflorestando saberes e desabrochando sentipensamentos sobre diversidade sexual no programa Partiu IF do IFAL – Campus Batalha

Cap. 10 História e feminismos na literatura de Louisa May Alcott

Capítulo 5

Entre flores e espinhos: o caminho institucional de enfrentamento à violência de gênero no Instituto Federal do Maranhão

Liliane Barbosa Amorim
liliane.amorim@ifma.edu.br

Instituto Federal do Maranhão (IFMA)

Angela Bárbara Lima Saldanha Rego
angela.saldanha@ifma.edu.br

Instituto Federal do Maranhão (IFMA)

Karoline Parrião Rodrigues
karoline.rodrigues@ifma.edu.br

Instituto Federal do Maranhão (IFMA)

Maria Emília Miranda Álvares
maria.alvares@undb.edu.br

Centro Universitário Dom Bosco (UNDB)

Apresentação

Em janeiro de 2022, o Projeto IFMA Livre de Violência de Gênero nasce, fruto da bem-sucedida Campanha 'Não é não' de Combate ao Assédio Sexual no Instituto Federal do Maranhão. Desde então, muitas foram as batalhas travadas, dentro do campo institucional, no intuito de expurgar pessoas que cometeram violências de gênero no IFMA, sobretudo assédio sexual, resultando, desde a implantação do Projeto, em mais de dez demissões de servidores e um desligamento de discente.

Muito embora tais resultados já sejam, por si só, uma vitória, reputamos como maior legado da ação o próprio debate das questões de gênero dentro da Instituição, historicamente marcada pela presença masculina e pelo autoritarismo, heranças de uma época em que ainda era conhecida como Escola de Aprendizes e Artífices do Maranhão, no início do século XX, e Escola Técnica Federal do Maranhão, ao longo do período da ditadura civil-militar-empresarial no Brasil.

Acreditamos, portanto, que o Projeto venha ensejando uma mudança cultural institucional, ainda que sujeita a recuos e dissensos, o que é bem próprio das políticas que visam fazer ruir estruturas sedimentadas por décadas e décadas de preconceitos de todos os matizes, além de ser ínsito ao jogo político, inerente à concepção dos Institutos Federais como órgãos que se pretendem democráticos e inclusivos.

O presente relato de experiência busca apresentar reflexões sobre as dificuldades enfrentadas pela diminuta, mas aguerrida equipe do Projeto IFMA Livre de Violência de Gênero no fomento do debate das questões de gênero ao longo de seus quatro anos de atuação no Instituto Federal do Maranhão. Não obstante tais espinhos, celebramos, com esta publicação, para além das flores colhidas, o nosso compromisso pessoal e político de combate a todas as violências dentro e fora da Instituição.

Os primeiros passos

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) constitui-se como uma das mais importantes instituições de ensino público do Estado, contando, atualmente, com 35 *campi* distribuídos em diferentes regiões do Maranhão. Com a promulgação da Lei nº 11.892/2008, conhecida como Lei dos Institutos Federais, em pouco mais de uma década a rede expandiu-se significativamente, alcançando municípios com elevados índices de vulnerabilidade social. Tal expansão representou não apenas a ampliação do acesso a uma educação pública de qualidade para milhares de jovens, mas também trouxe à tona desafios, entre os quais se destacam as violências de gênero, especialmente o assédio sexual.

Em 2019, o Supremo Tribunal de Justiça (STJ) reconheceu a possibilidade de configuração do crime de assédio sexual cometido por docentes contra discentes. A partir desse marco jurídico, o IFMA instituiu, em setembro do mesmo ano, a Comissão de Prevenção e Combate ao Assédio Sexual, cujo propósito central foi fomentar o debate sobre a temática no ambiente institucional, iniciando suas ações por meio da Campanha 'Não é não' (IFMA, 2020).

Como precursor dessa iniciativa, o Projeto Empodera IFMA, idealizado pela Diretoria de Assuntos Estudantis, nasceu do reconhecimento da necessidade de estimular o protagonismo de meninas e mulheres no espaço educacional, ao mesmo tempo em que buscou aprofundar o debate sobre equidade de gênero na Instituição. O projeto contou com a relevante parceria da organização não governamental Plan International Brasil, além da participação de órgãos institucionais como Procuradoria Federal, Ouvidoria, Corregedoria e Comissão de Ética, que desenvolveram ações educativas voltadas ao enfrentamento do assédio sexual, atendendo a uma demanda recorrente nas falas de discentes e servidores/as.

No decorrer da Campanha 'Não é não', diversos *campi* foram mobilizados, promovendo a difusão de conceitos relacionados às violências de gênero e contribuindo para a conscientização de vítimas que, até então, naturalizavam situações abusivas. Esse movimento resultou em um aumento expressivo tanto de denúncias informais quanto formais de casos de violência, antigos e atuais, ocorridos na Instituição.

Diante desse cenário, e considerando os relatos da comissão responsável pela Campanha, a gestão do IFMA reconheceu a necessidade de tornar o enfrentamento às violências de gênero uma ação permanente e sistematizada. Foi nesse contexto que, em dezembro de 2021, instituiu-se o Projeto Estratégico IFMA Livre de Violência de Gênero, com o objetivo de combater desigualdades e promover um ambiente acadêmico mais justo e equitativo. Essa iniciativa alinhou-se, posteriormente, à Medida Provisória nº 1.140/2022, que instituiu o Programa de Prevenção e Combate ao Assédio Sexual no âmbito do sistema de ensino federal, estadual, municipal e

distrital, bem como o Dia Nacional de Combate ao Assédio Sexual, com marco em 27 de outubro de 2022.

Trata-se de uma ação que vem apresentando resultados significativos, sobretudo no aumento das denúncias de diferentes formas de violência que ultrapassam a questão do assédio sexual. Ainda que enfrente resistências, explícitas ou veladas, fruto do estigma social que tende a relegar os debates sobre gênero e sexualidade ao espaço privado, a experiência tem demonstrado avanços concretos. Por isso, compartilhamos a trajetória da Comissão do Projeto Estratégico IFMA Livre de Violência de Gênero, evidenciando as dificuldades enfrentadas, as alianças construídas, os desafios persistentes e as conquistas obtidas ao longo da luta pela justiça e pela equidade de gênero no ambiente acadêmico.

Violência de gênero - algumas considerações

No campo das discussões de gênero, é imprescindível reconhecer que sua compreensão extrapola determinismos biológicos, configurando-se como produto histórico de práticas sociais, culturais e econômicas que organizam e naturalizam desigualdades. Como destaca Butler (2018), o gênero deve ser entendido enquanto performance normativa reiterada, ancorada em um regime de inteligibilidade que legitima determinadas identidades e práticas, enquanto marginaliza e silencia outras.

Nesse processo, prevalece um padrão cis-heteronormativo que, ainda hoje, sustenta-se como regime hegemônico, operando por meio de símbolos, discursos e consensos sociais que hierarquizam e disciplinam as relações de poder entre homens e mulheres, mesmo quando ultrapassam o dualismo masculino/feminino. Essa matriz de poder, conforme Segato (2016), se insere em uma lógica mais ampla de pedagogia da crueldade, em que a violência contra corpos generificados opera como mecanismo de manutenção de uma ordem patriarcal. É a partir dessa chave interpretativa que o Projeto Estratégico aqui apresentado se fundamenta, orientando-se para o enfrentamento das múltiplas formas de violência de gênero naturalizadas no tecido social e, de modo particular, reproduzidas nas relações sociais do IFMA.

Os impactos dessas violências são profundos, múltiplos e, em muitos casos, irreparáveis. A Instituição, historicamente marcada pela predominância masculina em sua composição e liderança, reproduz práticas simbólicas e materiais que dificultam a construção de um espaço verdadeiramente inclusivo e igualitário. Não surpreende, portanto, que ainda persistam situações de violência, frequentemente praticadas por profissionais que, paradoxalmente, deveriam assegurar um ambiente ético, seguro e saudável de trabalho e de aprendizagem.

Nesse sentido, é elucidativo destacar os resultados da pesquisa realizada por Rêgo (2023), no âmbito do IFMA, que traz à tona o percurso doloroso das vítimas de violência de gênero. Segundo o estudo:

> As vítimas de violência de gênero, antes de alcançar a instância formal da denúncia, precisam enfrentar barreiras de ordem subjetiva e social: medo, intimidações e vergonha — sentimentos que se intensificam pela pressão da família, de amigos, vizinhos e da própria comunidade acadêmica. Quando conseguem romper essas barreiras, o preço da coragem é elevado: a exposição pública, a desconfiança de pessoas que deveriam ser fontes de empatia e acolhimento, e a lentidão dos processos administrativos tornam o percurso uma verdadeira prova de resistência. Ainda que seja inegociável assegurar os princípios constitucionais do contraditório e da ampla defesa, o caráter moroso e repleto de entraves das investigações institucionais fragiliza a vítima e desmobiliza seus familiares, impondo-lhes o cansaço como estratégia de silenciamento. Enfrentar a estrutura institucional do IFMA, na qual as redes de proteção masculina se articulam em diferentes níveis — seja pelo reforço ao comportamento viril, pela invocação da condição de "pai de família" como atenuante, pela legitimação conferida a currículos acadêmicos de prestígio ou mesmo pelo apoio de mulheres que reproduzem práticas de maternagem em relação a colegas homens — equivale a atravessar um verdadeiro "vale de lágrimas", ao final do qual raríssimas vítimas alcan-

> çam justiça, mas todas invariavelmente carregam cicatrizes de dor e decepção (Rêgo, 2023, p. 25).

Essas conclusões ratificam a consolidação de um ambiente de insegurança ao qual discentes e trabalhadoras/es estão submetidas/os, produto de uma cultura de violência e silenciamento cultivada ao longo de décadas. Essa realidade, como afirma Federici (2019), não é casual, mas parte constitutiva de um projeto histórico de disciplinamento dos corpos e de exploração da força de trabalho feminina, em que a violência se converte em instrumento de controle social. Contudo, é necessário também reconhecer que, nas últimas décadas, emergiram processos de questionamento e problematização dessa ordem patriarcal no interior da Instituição, ainda que de forma desigual e incompleta.

Nesse contexto, destaca-se a pesquisa de Rodrigues (2021), que investigou o assédio nas relações de trabalho das servidoras do IFMA. O estudo revela dados alarmantes: 78% das participantes afirmaram conhecer colegas que já sofreram assédio na Instituição e 55% declararam-se vítimas diretas. O assédio moral aparece como o tipo mais recorrente, sobretudo praticado por superiores hierárquicos, mas também se evidenciou a incidência significativa de assédio sexual perpetrado majoritariamente por colegas homens. Esses resultados corroboram a análise de Segato (2016), ao indicar que a violência de gênero não é apenas um desvio individual ou moral, mas um fenômeno estrutural que organiza relações sociais e institucionais, sustentando o que a autora denomina de 'mandato de masculinidade'.

Portanto, compreender e enfrentar a violência de gênero no IFMA implica reconhecer que ela não é apenas expressão de condutas individuais, mas manifestação de estruturas históricas e sociais que reproduzem desigualdades. É nesse ponto que o Projeto encontra sua relevância: ao se propor a desnaturalizar práticas patriarcais, tensionar consensos hegemônicos e construir estratégias institucionais de enfrentamento, insere-se na luta mais ampla por uma educação crítica, inclusiva e emancipatória, em consonância com o horizonte feminista de transformação social.

Dos espinhos no caminho

As desigualdades de gênero, expressas por diversas formas de discriminação, segregação, hierarquização, opressão e violências, possuem raízes profundas na sociedade brasileira, sendo reflexo do seu processo de formação social, econômica e cultural. De acordo com a estudiosa Letícia Nascimento (2021):

> [...] no decorrer da história, um imenso aparato discursivo jurídico, médico, político, religioso e educativo tentou instituir o padrão hegemônico do homem branco, cristão, heterossexual, burguês, sem deficiências e magro como medida para todas as outras 'coisas'. (Nascimento, 2021, p. 93).

Desse modo, vivenciam-se, em todo corpo da sociedade, violências estruturais com base no gênero, raça/etnia e classe social, como forma de manutenção do padrão cis-heteronormativo, branco e patriarcal, que sustenta a sociedade capitalista.

A recente publicação do Anuário Brasileiro de Segurança Pública (FBSP, 2024) pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública demonstrou o infeliz crescimento de todas as formas de violência perpetradas contra meninas e mulheres no Brasil de 2024. Houve um aumento de 33,8% no registro de violências psicológicas, de 28,5% quanto ao assédio sexual e de 7,1% quanto à tentativa de feminicídio.

Dentre as vítimas de feminicídio consumado, 63,6% eram mulheres negras - o que denota ser a violência de gênero, no Brasil, uma violência racializada e, além disso, 64,3% das ocorrências ocorreram dentro de suas residências, sendo que quem cometeu o feminicídio, em 63% dos casos, foi o parceiro íntimo e, em 21,2%, o ex-parceiro íntimo, o que demonstra que nem suas casas são lugares seguros para mulheres e meninas. Até porque, das vítimas de estupro, cuja taxa de crescimento em relação ao ano anterior foi de 6,5%, 76% eram vulneráveis, ou seja, menores de 14 anos, 52,2% eram negras e 64% foram violentadas por pessoa da própria família (FBSP, 2024).

No que toca à violência contra pessoas LGBTQIAPN+, o cenário também é desolador. Houve um aumento de 87,9% dos registros de racismo por homofobia ou transfobia e de 41,7% de homicídio de pessoas LGBTQIAPN+. O aumento dos números, para além de retratar a violência inerente a uma sociedade extremamente desigual, fruto de uma formação histórica igualmente violenta, aponta, também, para uma menor tolerância a agressões e abusos que antes eram normalizados, a exemplo dos casos de violência psicológica e do racismo por homotransfobia (FBSP, 2024).

Ainda assim, temos plena consciência de que o número de casos oficialmente reportados ainda é diminuto em relação àqueles subnotificados, seja porque as vítimas são vulneráveis socialmente, não têm acesso aos sistemas de polícia ou de justiça, têm medo de represálias ou, mais grave, nem se dão conta de que vivenciam uma violência.

Nesse ponto, é fundamental destacar o papel da educação formal como instrumento de garantia dos direitos humanos e de prevenção às múltiplas violências, inclusive as de gênero. O IFMA, que tem como missão institucional promover educação profissional, científica e tecnológica comprometida com a formação cidadã e com o desenvolvimento sustentável, não pode se furtar ao dever de proporcionar à comunidade acadêmica, de forma interdisciplinar e transversal, conhecimentos que buscam compreender as diversas identidades como parte da construção cultural da sociedade brasileira, objetivo último dos estudos de gênero, que compreendem que as pessoas são produtos da realidade social que as atravessa, e não das anatomias de seus corpos.

Considerando que a formação escolar deve constituir-se em um dispositivo emancipatório do ser humano, torna-se imprescindível que o ambiente acadêmico seja seguro e livre de violências, orientado por uma perspectiva de educação transformadora, capaz de formar não apenas profissionais, mas sujeitos críticos e autônomos. Nesse sentido, as atividades do Projeto Estratégico IFMA Livre de Violência de Gênero mostram-se fundamentais, uma vez que a instituição escolar se configura como um microcosmo da sociedade, no qual, inevitavelmente, se reproduzem

estigmas e práticas discriminatórias, entre elas a misoginia, o sexismo e o machismo estruturais, bases que sustentam a violência de gênero.

Alinhado ao objetivo estratégico institucional de promover a formação de cidadãos críticos, éticos e socialmente responsáveis, o Projeto busca consolidar ações de enfrentamento e prevenção da violência de gênero no IFMA, contemplando tanto o corpo discente quanto o conjunto de trabalhadores/as da Instituição.

Outrossim, visando a continuidade de tão importante Projeto, a experiência evidencia a necessidade premente de ampliação da equipe de execução, o que pressupõe maior apoio por parte da gestão institucional. Tal ampliação possibilitaria que servidores/as pudessem contribuir de forma mais efetiva com as ações, desde que lhes fossem asseguradas condições de flexibilidade em suas atribuições nos *campi*. Soma-se a isso a carência de suporte estrutural, sobretudo no que diz respeito à logística de deslocamento, aspecto que reforça a urgência da disponibilização de um veículo próprio para a execução das atividades.

Flores pelo caminho: cartilha e outros resultados

Implicar-se não é apenas envolver-se, mas reconhecer-se parte do processo e assumir responsabilidade sobre ele. Sob essa perspectiva, ainda que reduzida em número, a equipe demonstrou que o compromisso crítico e ético pode gerar resultados expressivos, superando as limitações impostas pela estrutura institucional.

No primeiro ano de realização presencial, em 2022, foi possível visitar 14 *campi* e desenvolver cerca de 30 atividades educativas ao longo do período letivo. Em 2023, o alcance do Projeto ampliou-se significativamente, contemplando 22 *campi* e a Reitoria, com a realização de mais de 30 atividades, entre as quais se destaca a organização do minicurso "Problematizando o CIStema: Letramento em gênero, sexualidade e suas violências", ministrado pela Professora Doutora Letícia Nascimento. Nesse mesmo ano, o Projeto expandiu sua atuação para além do IFMA, promovendo atividades no IEMA Itaqui-Bacanga e no Instituto Federal do Mato Grosso, onde também foi apresentado no WORKIF.

Em 2024, as ações do Projeto não apenas se expandiram para além dos limites institucionais do IFMA, mas também revelaram a crescente demanda social e educacional por espaços de debate e enfrentamento das violências de gênero. Ao marcar presença em semanas pedagógicas, atividades de acolhimento discente, reuniões de trabalho no Instituto Federal do Piauí (IFPI), rodas de conversa em escolas estaduais e na Empresa Maranhense de Administração Portuária/Porto do Itaqui, bem como na abertura do semestre da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), o Projeto evidencia sua capacidade de se articular interinstitucionalmente e de tensionar práticas historicamente marcadas pela invisibilidade do tema.

Essa expansão, entretanto, não deve ser compreendida apenas como um indicador de êxito, mas como a materialização de uma lacuna histórica nas políticas educacionais, que relegaram as discussões sobre gênero e sexualidade a espaços marginais e, muitas vezes, precarizados. O reconhecimento alcançado pelo Projeto denota, de um lado, a urgência e a relevância do debate; de outro, explicita a ausência de mecanismos institucionais robustos e permanentes capazes de sustentar tais agendas de forma sistemática.

Assim, ao mesmo tempo em que demonstra potencial de transformação e disseminação crítica, o movimento de expansão do Projeto denuncia o quanto a pauta ainda depende da iniciativa de grupos específicos e da mobilização de sujeitos comprometidos, em vez de se constituir como compromisso estrutural das instituições de ensino.

Importante ressaltar que, ao término de cada atividade, são realizadas escutas qualificadas, bem como orientações e aconselhamentos a discentes e servidores/as sobre situações de violência vivenciadas. Observa-se, nesse sentido, que a execução do Projeto tem se configurado como um trabalho de elevada complexidade e intensidade, exigindo grande dedicação da equipe diante das demandas historicamente reprimidas em relação à temática no âmbito institucional.

Nesse contexto, as ações desenvolvidas pelo Projeto Estratégico nos diferentes *campi* contribuíram para ampliar a visibilidade do tema e enco-

rajar a manifestação das vítimas. Como efeito direto, entre novembro de 2021 e novembro de 2024 foram instaurados 11 Processos Administrativos Disciplinares (PADs), dos quais oito resultaram na demissão de servidores, evidenciando tanto a gravidade das ocorrências quanto a importância de políticas institucionais de enfrentamento da violência de gênero.

Em 2025, ainda que com um número ainda menor de integrantes, as atividades do Projeto seguem com determinação, cabendo destacar, por exemplo, a elaboração e publicação, com apoio da Editora IFMA, a Cartilha IFMA[1] Livre de Violência de Gênero, que já conta com centenas de *downloads* e previsão de distribuição de exemplares impressos.

Do fruto a ser colhido: política institucional de justiça e equidade de gênero

As atividades desenvolvidas pela equipe do Projeto demonstram, de forma inequívoca, a urgência de se construir uma Política Institucional Permanente de Enfrentamento à Violência de Gênero no IFMA. Para garantir a efetividade e a celeridade desse processo, considera-se imprescindível a contratação de assessoria externa especializada, de modo que o documento normativo seja elaborado com rigor técnico e em consonância com as diretrizes nacionais e internacionais de enfrentamento às violências de gênero.

Tal medida permitiria à equipe local participar ativamente da construção da Política, sem comprometer a continuidade das demais ações do Projeto. Soma-se a isso, a necessidade de construção coletiva da política institucional junto à comunidade acadêmica por meio de consulta pública com vistas a possibilitar participação ativa da mesma em todo o processo.

Ademais, tão relevante quanto a institucionalização da Política é o engajamento dos/as gestores/as que ocupam espaços decisórios no IFMA. É fundamental que tais atores estejam qualificados/as sobre a temática e comprometidos/as em assegurar ambientes acadêmicos e de trabalho

1 https://editora.ifma.edu.br/index.php/edifma/catalog/book/103.

livres de discriminação, preconceito, misoginia, homofobia, transfobia ou quaisquer outras formas de violência de gênero.

Apesar das limitações estruturais e operacionais enfrentadas, a realização das atividades nos *campi* e em espaços externos ao IFMA constituiu-se em um processo formativo fundamental para a própria Instituição. Essa experiência não apenas gerou aprendizados coletivos, mas também fortaleceu a legitimidade do Projeto Estratégico, reafirmando sua necessidade e urgência no contexto educacional.

Como aponta Saffioti (2015), a violência de gênero deve ser compreendida como um fenômeno estrutural, que se reproduz de forma difusa nas relações sociais e institucionais. Nesse sentido, a recorrência de práticas misóginas, sexistas e discriminatórias no ambiente acadêmico e de trabalho evidencia que tais violências não são incidentes isolados, mas manifestações de uma lógica histórica de poder, sustentada por processos de naturalização e silenciamento.

A pedagogia crítica de Paulo Freire (1996) e a pedagogia engajada de bell hooks (2013) apontam caminhos no sentido de defender uma educação emancipatória, capaz de questionar hierarquias e promover sujeitos críticos e autônomos. Assim, a instituição deve se comprometer com a construção de ambientes seguros, democráticos e livres de qualquer forma de discriminação, misoginia, homofobia, transfobia ou racismo.

Por fim, torna-se evidente que a consolidação de uma Política Institucional permanente de enfrentamento às violências de gênero no IFMA não é apenas uma medida administrativa, mas um imperativo ético e político. Tal norma deve contemplar ações transversais, integrando ensino, pesquisa e extensão, e envolver todos os segmentos da comunidade acadêmica na formulação e execução das estratégias. Trata-se, em última instância, de assumir o compromisso de que a educação pública, gratuita e de qualidade, além de formar competências técnicas, deve constituir-se em um espaço de promoção dos direitos humanos e de transformação social.

Considerações finais

Ao longo da experiência vivenciada no Projeto, evidenciou-se que o enfrentamento à violência de gênero perpassa, invariavelmente, a educação formal. Abordar o tema na escola, a partir de uma abordagem qualificada e adaptada ao público discente, enseja o autoconhecimento, o exercício da liberdade com segurança e da cidadania em sua plenitude, objetivos ínsitos a um processo educativo de qualidade e comprometido com a efetiva emancipação dos sujeitos. Para tanto, é preciso reconhecer que se trata, sobretudo, de um posicionamento político-ideológico ao qual a educação pública se vincula especialmente em respeito às leis vigentes, que, no caso do IFMA englobam desde a Constituição Federal até os atos internos institucionais.

Portanto, muito embora o arcabouço legislativo que rege a educação pública no Brasil ampare e mesmo determine a atuação dos agentes públicos no sentido de tratar da temática na escola, inclusive de forma transversal, ainda há aqueles que acreditem que o assunto não lhes convém, o que denota, de acordo com a experiência da equipe do Projeto, desde desconhecimento do que determinam as leis até o expresso desprezo pelo tema, passando também pelo medo de abordá-lo, por acreditarem que se trata de questão afeta ao foro íntimo ou de responsabilidade das famílias de cada discente.

Não importando qual seja o discurso, o ato de se eximir da abordagem também comunica uma posição política contra a qual não raro o Projeto precisou lutar durante a caminhada e que talvez se constitua o maior dos espinhos, visto que, em função dele, consequências outras se apresentem, a exemplo da não priorização da pauta nas reuniões pedagógicas e nos acolhimentos discentes, da pouca ou nenhuma disponibilização de recursos financeiros para realização das atividades propostas, o que implica a impossibilidade do pagamento de diárias e o deslocamento em transporte institucional das componentes do Projeto.

Apesar dos vários espinhos citados ao longo deste relato de experiência, definitivamente, ao longo de nossa caminhada, permanecem as flores. Não há preço para os agradecimentos recebidos pela equipe do

Projeto após cada roda de conversa ou encontro pedagógico, ocasiões em que tanto discentes quanto trabalhadoras/es da educação puderam dialogar sobre aspectos tão importantes de suas vidas, como suas identidades, ou mesmo desabafar sobre violências sofridas fora ou mesmo na Instituição. Quem se lança ao trabalho, na maior parte das vezes sofrido, desafiando diversas barreiras e resistências, tem a certeza de colher olhares, sorrisos, abraços e lágrimas, flores tais que denotam o fim máximo do Projeto: acolher.

Referências

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018. ISBN 978-85-200-1371-7 (recurso eletrônico). Disponível em: https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/869762/mod_resource/content/0/Judith%20Butler-Problemas%20de-g%C3%AAnero.Feminismo%20e%20subvers%C3%A3o-da%20identidade-Civiliza%C3%A7%C3%A3o%20Brasileira-%202018.pdf. Acesso em: 20 ago. 2025.

FEDERICI, Silvia. **O ponto zero da revolução**: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista. São Paulo: Elefante, 2019. 388 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FBSP. Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2024. 18. ed. São Paulo: FBSP, 2024. 404 p. Disponível em: https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2024/07/anuario-2024.pdf. Acesso em: 19 dez. 2024.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

NASCIMENTO, Letícia Carolina Pereira do. **Transfeminismo**. São Paulo: Jandaíra, 2021. 192 p.

IFMA. **Portaria n° 244**, de 17 de janeiro de 2020. São Luís, MA: Reitoria, [2020]. Disponível em: https://portal.ifma.edu.br/wp-content/uploads/2020/09/portaria-comiss%C3%A3o-de-combate-ao-ass%C3%A9dio.pdf. Acesso em: 28 abr. 2023.

RÊGO, Angela B. L. S. **"Mas, doutora, namorar aluna é assédio?":** uma análise ética da violência de gênero no Instituto Federal do Maranhão. 2023. 296f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Maranhão, Centro de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, São Luís, 2023.

RODRIGUES, Karoline Parrião. **Assédio nosso de cada dia**: análise do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão a partir das relações de gênero no

trabalho. 2021. 158 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2021.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, patriarcado, violência**. 2ª Ed. São Paulo: Expressão Popular; Fundação Perseu Abramo, 2015. 160 p.

SEGATO, Rita Laura. **La guerra contra las mujeres**. Madrid: Traficantes de Sueños, 2016. Disponível em: https://traficantes.net/sites/default/files/pdfs/map45_segato_web.pdf. Acesso em 20 ago. 2025.

Capítulo 6

A educação como emancipação no cárcere: reflexões a partir do Programa Mulheres Mil

Camila Andrade dos Santos
camila@ifma.edu.br

Claudia Maria Paixão Mattos
claudia@ifma.edu.br

Márcio Soares Lima
marcio.lima@ifma.edu.br

Instituto Federal do Maranhão (IFMA)

Introdução

No campo educacional, a teoria crítica, os estudos decoloniais e as abordagens socioculturais vêm, cada vez mais, sendo interpeladas por contextos emergentes e desafiadores que demandam a ressignificação de seus pressupostos. Um desses contextos é o sistema prisional, especialmente no que se refere à condição de mulheres encarceradas.

Este ensaio propõe uma reflexão teórica, filosófica e metodológica a partir da experiência do Instituto Federal do Maranhão (IFMA), Campus Monte Castelo, com a implementação de um curso de Formação Inicial e Continuada (FIC) no Complexo Penitenciário de Pedrinhas (atualmente Complexo Penitenciário de São Luís), em São Luís, Maranhão, por meio do Programa Mulheres Mil. O programa está inserido no conjunto de prioridades das políticas públicas do governo nos eixos: equidade, igualdade de gênero, combate à violência contra a mulher e educação, apresentando-se como uma iniciativa do governo federal brasileiro que visa à

formação profissional e elevação da escolaridade de mulheres em situação de vulnerabilidade social, como é o caso das mulheres encarceradas.

A experiência relatada uniu esforços de diferentes instituições públicas com o objetivo de promover educação, qualificação profissional e dignidade a mulheres em cumprimento de pena, atuando diretamente na promoção de seus direitos e na redução da reincidência criminal. Ao examinar essa prática educacional, articulada com os princípios da qualificação profissional, dignidade humana, ressocialização e garantia de direitos fundamentais das pessoas privadas de liberdade, analisamos como a educação, enquanto direito e prática emancipatória, se reinventa diante das urgências sociais contemporâneas e contribui para repensar pilares teóricos da pedagogia e da justiça social.

A experiência: o Programa Mulheres Mil em Pedrinhas

Em 2007, o Programa Mulheres Mil foi criado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC), em articulação com a Rede Norte Nordeste de Educação Tecnológica (Redenet), a Assessoria Internacional do Gabinete do Ministro, o Conselho Nacional de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (Concefet) e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Sua implementação ocorreu por meio de cooperação entre os governos do Brasil e do Canadá, com a participação da Agência Canadense para o Desenvolvimento Internacional (CIDA/ACDI) e da Associação dos Colleges Comunitários do Canadá (ACCC). Organizado a partir de três eixos — Educação, Cidadania e Desenvolvimento Sustentável —, o programa foi executado pelos Institutos Federais de alguns estados, incluindo o Maranhão. A iniciativa tem como objetivo promover a inclusão social por meio da educação, integrando qualificação profissional e elevação da escolaridade, com respeito às condições sociais e às vulnerabilidades das mulheres atendidas. Em 2011, após os resultados favoráveis da fase piloto, o Programa Mulheres Mil foi institucionalizado pela Portaria MEC nº 1.015, de 21 de julho de 2011 (Brasil, 2011).

No caso de Pedrinhas, a implementação do programa se deu por meio de uma articulação entre o IFMA, a Defensoria Pública do Estado (DPE/MA), o Tribunal de Justiça (TJ/MA) e a Secretaria de Estado de Administração Penitenciária (SEJAP/MA), consolidando uma rede institucional voltada à transformação social no contexto prisional.

A implementação do programa em Pedrinhas foi motivada por diferentes necessidades, entre elas: a melhoria do sistema penitenciário do Maranhão (Constituição Federal de 1988 e Lei de Execução Penal — LEP); a atuação orientada à ressocialização das internas (Lei de Execução Penal — LEP); a redução dos elevados índices de reincidência no estado (Lei de Execução Penal — LEP); a oferta de qualificação profissional para aprendizagem de um ofício, visando ampliar as oportunidades após a libertação (Lei de Execução Penal — LEP e Constituição Federal de 1988); e a possibilidade de remição de pena mediante a frequência em cursos de qualificação profissional (Lei de Execução Penal — art. 126).

A escolha pelo público feminino encarcerado não foi aleatória. Estudos demonstram que as mulheres em situação de prisão enfrentam múltiplas camadas de vulnerabilidade, muitas vezes oriundas de contextos de pobreza, violência doméstica e baixa escolaridade (Silva; Damasio, 2017). Nesse sentido, a oferta de um curso profissionalizante voltado para a Produção Artesanal emergiu como uma estratégia para fomentar, de forma direta, a profissionalização e a autonomia financeira dessas mulheres, especialmente no período pós-cárcere. A seleção das participantes deu-se pela direção do presídio, sem interferência do IFMA, utilizando alguns critérios próprios, como o bom comportamento. Foram selecionadas 20 mulheres para participar do programa.

A educação como prática da liberdade: o legado de Paulo Freire

A experiência do Programa Mulheres Mil no sistema prisional dialoga de maneira profunda com a pedagogia freiriana. Paulo Freire (1979, 1996) concebe a educação como um ato político de libertação e de conscientização, no qual educandos e educadores constroem, juntos, significados a partir de suas realidades. Em ambientes de privação de liberdade, como

o cárcere, essa concepção ganha contornos ainda mais potentes, pois rompe com a lógica da exclusão e da desumanização.

Segundo Freire,

> O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a liberdade dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo (Freire, 1979, p. 82).

A educação problematizadora, para Freire (1979), constitui-se como um esforço contínuo pelo qual os sujeitos tomam consciência crítica de sua inserção no mundo, compreendendo-se enquanto agentes de transformação. Essa perspectiva encontra ressonância na Pedagogia Social, que busca dar voz ao excluído e oferecer condições de humanização mesmo em contextos de encarceramento (Quintana, 1988).

No curso de Produção Artesanal, ofertado a partir de uma demanda interna, uma vez que as detentas já produziam peças manufaturadas no cárcere, não se tratou de uma transferência mecânica de conteúdos, mas da valorização dos saberes das alunas, de suas experiências prévias e de suas subjetividades. O curso foi previamente planejado pelas docentes, mas foi no contato posterior com as educandas que ele se moldou, redesenhado a partir de suas necessidades. Essa pedagogia dialógica, centrada no respeito e na escuta, permitiu que as mulheres ressignificassem sua condição, passando de "objeto" da punição para "sujeito" de transformação, de aprendizes passivas a parte do processo de ensino e aprendizagem. Nesse processo, a educação deixa de ser um instrumento disciplinar e se torna um ato de afirmação da vida, da dignidade e da possibilidade de futuro, por meio de um aprendizado ativo.

Interseccionalidade, gênero e educação prisional: a crítica

decolonial ao universalismo educativo

A opção por ofertar um curso direcionado exclusivamente a mulheres em situação de cárcere não apenas reconhece a singularidade de suas trajetórias, como também evidencia a necessidade de questionar teorias educacionais baseadas em um sujeito universal, abstrato e descontextualizado. A partir de uma crítica decolonial, feminista e interseccional — que problematiza os efeitos persistentes do colonialismo, as desigualdades de gênero e a articulação entre diferentes sistemas de opressão, como raça, classe e gênero (Lugones, 2014; Collins, 2000) —, evidencia-se o risco de reproduzir modelos formativos que invisibilizam as experiências e vulnerabilidades específicas de mulheres negras, pobres e privadas de liberdade.

No Brasil, o encarceramento feminino tem crescido de forma alarmante, e grande parte dessas mulheres é oriunda de contextos de vulnerabilidade social, com baixa escolaridade e histórico de violência. Uma prática educativa que ignora tais marcadores de diferença reproduz, ainda que involuntariamente, desigualdades estruturais. A experiência do IFMA, nesse sentido, contribui para a elaboração de uma pedagogia situada e sensível às condições reais das educandas, promovendo uma formação não apenas técnica, mas profundamente cidadã e crítica.

A mulher encarcerada vivencia o que Braunstein (2007, p. 72) denomina de triplo estigma: inferioridade, submissão e pecado: "[...] a mulher mais vulnerável ao encarceramento era, sem dúvida, a mulher que negava tais paradigmas e que, de forma figurada, poderia ser denominada como uma sombra da mulher-santa, [...] um lado silenciado e ameaçador".

Além disso, Cerneka (2009, p. 62) denuncia invisibilidades e afirma que, "para o Estado e a sociedade, parece que existem somente 440 mil homens presos e nenhuma mulher nas prisões do país. Só que, uma vez por mês, cerca de 28 mil desses presos menstruam".

Essas análises mostram como o sistema prisional, além de patriarcal, ainda reproduz mecanismos de exclusão social, cultural e educacional, demandando uma abordagem crítica e decolonial.

Educação e ação afirmativa: o cárcere como campo legítimo de políticas reparadoras

O direito à educação no sistema prisional encontra fundamento direto na Constituição Federal de 1988 e é regulamentado pela Lei de Execução Penal (Brasil, 1984) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996, que asseguram o acesso à educação como direito subjetivo público, inclusive às pessoas privadas de liberdade. Ao afirmar que "a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Brasil, 1988, art. 205), a Constituição explicita que a condição de encarceramento não suspende esse direito, mas, ao contrário, reforça a obrigação estatal de garanti-lo em contextos de maior vulnerabilidade. Nesse sentido, como argumentam Silva, Ruaro e Orzechowski (2016), a educação no cárcere não pode ser compreendida como benefício ou concessão administrativa, mas como direito fundamental exigível, diretamente vinculado à dignidade humana, à emancipação e à reinserção social. A implementação do Programa Mulheres Mil no sistema prisional insere-se, assim, nesse marco normativo e teórico, configurando-se como ação afirmativa que concretiza o direito à educação ao priorizar mulheres historicamente excluídas das políticas educacionais e do mercado de trabalho, especialmente em contextos de privação de liberdade.

Embora ações afirmativas sejam mais comumente associadas ao acesso ao ensino superior, sua lógica reparadora e redistributiva pode — e deve — ser estendida a outras esferas da educação pública. Neste caso, o cárcere deixa de ser um espaço de suspensão dos direitos e se torna campo de incidência das políticas públicas (Lima, 2023). Isso implica uma reorientação da própria concepção de justiça: da punição para a reparação; do isolamento para a integração social; da estigmatização para a promoção da cidadania. A educação assume, aqui, um papel estruturante na reconstrução de trajetórias, oferecendo ferramentas para que as mulheres possam reescrever suas histórias com autonomia e dignidade.

Metodologia emancipatória e currículos críticos: entre a técnica e a subjetividade

Outro aspecto relevante da experiência foi a articulação entre conteúdos técnicos e temas transversais formativos. Ao ensinar crochê, customização e produção artesanal, também se debatia a Lei Maria da Penha, o comportamento no mercado de trabalho e a educação para a paz. Essa interdisciplinaridade não apenas rompe com a fragmentação tradicional do currículo, como também reconfigura a própria ideia de "formação".

Inspirando-se em Giroux (1997) e Apple (2003), é possível afirmar que currículos críticos são aqueles que buscam integrar técnica e ética, produção e reflexão, mercado e cidadania. No contexto prisional, essa abordagem se revela particularmente fecunda, pois desafia os limites da formação instrumental e oferece ferramentas simbólicas para a reconstrução do sentido de vida. A produção de velas, por exemplo, não é apenas uma atividade econômica, mas uma metáfora da luz, da esperança e do recomeço.

O curso de qualificação profissional em Produção Artesanal ofertado pelo IFMA foi planejado de forma a atender às demandas específicas do ambiente prisional, considerando tanto os limites da infraestrutura quanto as necessidades pedagógicas e emocionais das alunas. A grade curricular foi composta por disciplinas técnicas e formativas que abrangiam conhecimentos de Teoria das Cores, Embalagem, Acabamento e Apresentação, Produção Limpa, Customização de Roupas (bordados, estamparia, crochê), além da produção de objetos artesanais em papel e cera, como caixas e velas.

O diferencial metodológico do curso esteve na valorização das experiências e habilidades prévias das alunas. Em vez de impor uma capacitação prescritiva, as práticas pedagógicas buscaram dialogar com os saberes existentes, estimulando a criatividade, a liberdade de expressão e o empreendedorismo. Tal abordagem foi fundamental para gerar pertencimento, engajamento e reconhecimento entre as participantes, criando um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e significativo.

Além dos conteúdos técnicos, o curso contemplou temas transversais que visavam ampliar a formação cidadã das alunas. Entre eles, destacam-se os módulos sobre a Lei Maria da Penha, educação para a paz, comportamento no mercado de trabalho e perspectivas de reintegração social. Essas temáticas foram ministradas por professores do IFMA de áreas como Filosofia, Administração e Direito, enriquecendo a formação com olhares interdisciplinares e promovendo reflexões profundas sobre as causas e consequências da criminalidade feminina (Lima, 2023). Essa articulação entre conteúdos técnicos e formativos rompe com a fragmentação tradicional do currículo e amplia o sentido de formação.

Maeyer (2013, p. 39) reforça que "o educador parte da situação em que se encontra o educando, não de onde ele imagina que ele esteja. A educação em espaços de privação de liberdade dirige-se a pessoas, não a detentos". Machado (2009, p. 133) pontua que a educação deve contemplar a integralidade humana, a qual "refere-se à educação do homem integral, em todas as suas relações com a sociedade, inclui a diversidade individual e social, abrange as transformações e os avanços do conhecimento e se dirige a todas as faixas etárias e a todas as etapas da vida". Essas abordagens consolidam a necessidade de currículos críticos, que integrem técnica e subjetividade, promovendo emancipação.

Ressocialização e reconhecimento: entre o jurídico e o pedagógico

A remição de pena pela participação em atividades educacionais, prevista na Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210/1984), é um incentivo importante, mas não pode ser o único horizonte da educação no cárcere. A experiência do IFMA mostra que, mais do que abreviar o tempo de reclusão, a educação produz rupturas subjetivas, afetivas e sociais significativas. Aqui, o conceito de reconhecimento (Honneth, 2003) torna-se uma chave importante para a análise. Ao serem vistas, escutadas e valorizadas, essas mulheres puderam se reapropriar de sua humanidade, frequentemente negada pelo sistema prisional (Lima, 2023). A educação, nesse contexto, é uma forma de justiça simbólica, que atua onde o sistema punitivo falhou: na reparação da dignidade e no pertencimento (Freire, 1996).

A iniciativa possibilitou também a construção de novas perspectivas de futuro para as mulheres participantes, com foco na geração de renda e autonomia após o cumprimento da pena. Ao aprenderem técnicas artesanais e conceitos de empreendedorismo, as alunas passaram a visualizar o trabalho artesanal como uma alternativa viável de reintegração ao mercado e à sociedade.

Outro impacto relevante foi o fortalecimento da dignidade e da autoestima. Muitas participantes relataram sentimentos de valorização pessoal e de pertencimento social pela primeira vez em muito tempo. A presença constante de educadores e o reconhecimento institucional de seus esforços foram aspectos fundamentais para essa mudança de percepção.

A experiência também contribuiu para a reflexão crítica sobre o papel da educação no ambiente prisional. Ainda que o cárcere seja um espaço de restrição de liberdade, ele não deve ser um espaço de suspensão de direitos. O acesso à educação configura-se como uma ferramenta essencial na reconstrução de trajetórias, na promoção da cidadania e na quebra de ciclos de exclusão e reincidência.

Segundo Goffman (2007), as instituições prisionais configuram-se como "instituições totais", nas quais os sujeitos têm sua subjetividade reduzida. Nesse sentido, a educação aparece como espaço de reconhecimento humano diante da exclusão. Como afirma Lemgruber (2011), muitas mulheres presas poderiam ser incluídas em políticas de reinserção social, pois não representam grande perigo à sociedade.

Evasão em situação de cárcere: quando a liberdade chega

Este capítulo apresentou a experiência do IFMA — Campus Monte Castelo na implementação do curso de Produção Artesanal no Complexo Penitenciário de São Luís, por meio do Programa Mulheres Mil. A iniciativa, voltada para mulheres em situação de cárcere, teve como objetivos a qualificação profissional, a remição de pena e a promoção da dignidade por meio da educação. O curso articulou saberes técnicos e cidadania, valorizando as habilidades das alunas e estimulando o empreendedorismo. A experiência demonstrou o potencial transformador da educação

em ambientes prisionais, contribuindo para a ressocialização e a redução da reincidência criminal entre as participantes.

A experiência relatada no IFMA evidencia que práticas pedagógicas situadas em contextos limítrofes constituem laboratórios de novas epistemologias educativas. Como afirmam Silva e Damasio (2017), essa experiência convida educadores, gestores e teóricos da educação a ampliarem seus marcos analíticos e a reconhecerem que a prisão, paradoxalmente, pode ser um espaço de invenção de pedagogias emancipatórias.

A experiência em Pedrinhas não deve ser vista apenas como um caso isolado, mas como uma contribuição teórica e prática para repensarmos a pedagogia contemporânea. Como afirma Freire (1996), ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão.

O relatório sobre mulheres encarceradas no Brasil (2007, p. 40) destaca que "[...] a construção social de estereótipos de gênero, a tradicional divisão de papéis sociais em nossa cultura marcadamente machista e patriarcal e a estigmatização das mulheres [...] vão sendo reforçadas e reproduzidas ativamente pelo protagonismo carcerário do Estado". Isso mostra que a saída do cárcere não representa, por si só, emancipação. A evasão do processo educativo pode ocorrer quando a liberdade chega, se não houver políticas consistentes de reintegração.

O curso de Produção Artesanal no Complexo Penitenciário de São Luís, promovido pelo IFMA por meio do Programa Mulheres Mil, representa mais do que uma experiência exitosa de ensino viabilizada por meio de política pública. Constitui-se em um desafio teórico e metodológico ao pensamento educacional tradicional. Ao confrontar-se com a realidade extrema do cárcere e das múltiplas vulnerabilidades que ali se entrecruzam, a educação é chamada a se reinventar — a partir de princípios de escuta, respeito, contextualização e justiça social. Essa experiência convida educadores, gestores e teóricos da educação a ampliarem seus marcos analíticos e a reconhecerem que práticas pedagógicas situadas em contextos limítrofes — como o sistema prisional — são, na verdade, laboratórios potentes para a produção de novas epistemologias educativas.

A educação não deve apenas entrar na prisão: deve transformá-la. E, ao fazê-lo, transformar também a si mesma.

Referências

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 2002.

BRASIL. **Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984**. Institui a Lei de Execução Penal. Brasília, DF: Presidência da República, [1984].

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

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Mulheres Mil. **Portal MEC**, Brasília, 2026. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/areas-de-atuacao/ept/mulheres-mil. Acesso em: 6 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Mulheres Mil. **Portal MEC**, Brasília, 8 mar. 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/perguntas-frequentes/mulheres-mil. Acesso em: 6 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Mulheres Mil — cursos ofertados. **Portal MEC**, Brasília, 2024. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/programa-mulheres-mil/cursos-ofertados. Acesso em: 6 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Relatório sobre mulheres encarceradas no Brasil**. Brasília, DF: Ministério da Justiça, 2007.

BRAUNSTEIN, Hélio Roberto. **Mulher encarcerada**: trajetória entre a indignação e o sofrimento por atos de humilhação e violência. São Paulo: FEUSP, 2007.

CERNEKA, Heide Ann. Homens que menstruam: considerações acerca do sistema prisional às especificidades da mulher. **Veredas do Direito**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 61-78, 2009.

COLLINS, Patricia Hill. **Black feminist thought**: knowledge, consciousness, and the politics of empowerment. New York: Routledge, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2003.

LEMGRUBER, Julita. **Mulheres encarceradas no Brasil**. Rio de Janeiro: [*s. n.*], 2011.

LIMA, M. S. **Imaginar futuros possíveis entre políticas públicas e as mulheres de São João dos Patos – MA**: um percurso pela abordagem sistêmica do design. 2023. Tese (Doutorado em Design) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2023.

LUGONES, María. Colonialidade e gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 935–952, 2014.

MACHADO, Evelcy Monteiro. Pedagogia social no Brasil: políticas, teorias e práticas em construção. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 9., 2009, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: PUC-PR, 2009.

MAEYER, Marc de. A educação na prisão não é mera atividade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 37–53, 2013.

QUINTANA, José María. **Pedagogía social**. Madrid: Dykinson, 1988.

SILVA, G. C.; RUARO, L. M.; ORZECHOWSKI, S. T. A pedagogia e a educação nos espaços escolares e não escolares. *In*: GONÇALVES, N.; GEHRKE, M. (org.). **A trajetória dos 40 anos do curso de pedagogia da Unicentro**. Ijuí: Unijuí, 2016.

SILVA, R.; DAMASIO, L. Mulheres encarceradas: vulnerabilidade e direitos. **Revista Brasileira de Ciências Criminais**, São Paulo, v. 25, n. 3, p. 67–89, 2017.

Capítulo 7

Sim, a gente POD: relato de experiência reflexivo sobre um projeto de extensão para empoderamento de minorias

Ivo Felix Gualberto de Sá
ivo.gualberto@igarassu.ifpe.edu.br

Jefferson dos Santos Cruz
jsc16@discente.ifpe.edu.br

Jonatas Cândido de Almeida
jca3@discente.ifpe.edu.br

Instituto Federal do Pernambuco (IFPE)

Introdução

A extensão universitária no Brasil, consolidada como prática indissociável do ensino e da pesquisa pela Constituição de 1988 (Brasil, 1988) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Extensão (Brasil, 2018), exige uma interação dialógica e transformadora com a sociedade, articulando saberes acadêmicos e populares. Somando-se a isso, o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) prevê o mínimo de 10% da carga horária de graduação em atividades extensionistas com impacto social.

A universidade, especialmente após a Lei de Cotas (Brasil, 2012), é convocada a ir além do ingresso e atuar em ações afirmativas que garantam a permanência e o protagonismo de minorias. Dessa forma, faz-se importante oferecer visibilidade e empoderamento, contribuindo para a educação inclusiva, entendida não como concessão, mas como um horizonte ético que exige a transformação cultural e pedagógica da instituição.

É nesse contexto que se desenvolve, no Campus Igarassu do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, o projeto SIM, A GENTE POD, um *podcast* focado em vozes minoritárias, inserindo-se na concepção contemporânea de extensão crítica. Essa não apenas difunde conhecimento, mas constrói saberes junto a sujeitos historicamente silenciados em uma relação horizontal. Dentre os grupos contemplados, destacam-se as mulheres, as pessoas com deficiência (PcDs), os pretos, pardos e indígenas (PPIs) e a comunidade LGBTQIAPN+[1].

Trazendo uma breve caracterização da comunidade local em que se desenvolve o projeto, com foco em Igarassu e cidades circunvizinhas, observa-se uma composição demográfica heterogênea, em que minorias são frequentemente invisibilizadas nas esferas política, econômica e cultural. Para fins de ilustração, pode-se citar o fato de que, apesar de 52,4% da população de Igarassu ser de mulheres, segundo o último Censo (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2023), apenas 20% das cadeiras na Câmara Municipal são ocupadas por vereadoras na atual legislatura[2].

Em termos culturais e comportamentais, a área de influência do programa é marcada pela forte presença de tradições locais e valores que, muitas vezes, convivem com visões conservadoras, muito por conta da força de igrejas cristãs evangélicas. Abreu e Lima, por exemplo, cidade vizinha a Igarassu, é considerada a cidade mais evangélica do Brasil (Silva, 2023). Essa combinação reforça a importância de ações educativas e inclusivas como o SIM, A GENTE POD.

---

1 Neste texto, utilizamos a sigla LGBTQIAPN+, que contempla Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros/Travestis/Transexuais, Queer, Intersexo, Assexuais, Pansexuais, Pessoas Não-Binárias e outras identidades, reconhecendo seu caráter político e historicamente situado. Ao longo das últimas décadas, os movimentos sociais organizados em torno da diversidade sexual e de gênero passaram por diferentes formas de nomeação. Os termos foram sendo ampliados para incluir outras identidades e experiências, resultando em siglas mais extensas, como LGBTQIAPN+. Essa ampliação evidencia que a nomeação dessas identidades não é estática, mas reflete disputas políticas por visibilidade e reconhecimento e diferentes perspectivas sobre sexualidade e gênero.

2 Texto elaborado em setembro de 2025.

O *podcast* dialoga prioritariamente com estudantes do próprio Campus Igarassu, jovens das redes públicas de ensino da região, coletivos locais de mulheres e de pessoas LGBTQIAPN+, bem como ouvintes da comunidade externa que interagem por meio das redes sociais e plataformas de áudio. A definição das pautas parte tanto das vivências dos bolsistas quanto de demandas explicitadas em comentários, mensagens diretas no Instagram e conversas presenciais no campus, configurando uma escuta ativa do território. Dessa forma, o projeto não se estrutura como emissão unilateral de conteúdo, mas como prática dialógica ancorada em interlocutores concretos.

Mantoan (2003) defende que inclusão não se limita à inserção física de estudantes em espaços escolares, mas implica uma mudança cultural e pedagógica profunda, capaz de transformar relações, currículos e práticas. Inclusão, nesse sentido, não é concessão, mas direito, e exige que instituições revejam seus modos de funcionamento.

Projetos extensionistas que dialogam com minorias cumprem esse papel transformador, visto que, ao exaltarem o protagonismo de grupos historicamente marginalizados, provocam a universidade a rever seus próprios paradigmas de ensino, pesquisa e convivência.

O *podcast* SIM, A GENTE POD surge como um espaço de diálogo, troca de saberes e fortalecimento de identidades, promovendo reflexões sobre temas sociais e culturais, com foco na inclusão e no enfrentamento de desigualdades por grupos historicamente marginalizados. Desenvolvido de forma colaborativa e independente, busca estimular pensamento crítico e engajamento comunitário.

A escolha do *podcast* como formato central, uma mídia acessível e de baixo custo, que permite a articulação de conteúdo crítico com linguagem popular, reforça a noção de que a comunicação digital é um espaço educativo vital que a universidade deve ocupar com perspectivas inclusivas, atuando na produção de contra-hegemonia midiática e materializando sua vocação transformadora diante das desigualdades estruturais.

Este relato objetiva apresentar a experiência da criação, produção e condução do *podcast* SIM, A GENTE POD, iniciativa independente vol-

tada à promoção de debates sobre inclusão, diversidade e questões sociais relevantes. Pretende, ainda, descrever, de forma breve, os pressupostos teóricos do projeto, sua metodologia e seus resultados. A partir daí, visa desenvolver uma discussão teórico-reflexiva sobre todos os elementos apresentados, concluindo com aprendizados para além da situação concreta experienciada e resultados em termos de pensamento sobre a educação inclusiva.

Destacamos, por fim, que este relato foi associado ao eixo gênero e sexualidade pelo fato de os dois estudantes bolsistas do projeto serem homossexuais. Dessa forma, eles tendem a conduzir as discussões no *podcast* a partir de suas vivências e seu repertório sociocultural. Entretanto, faz-se importante ressaltar que os demais eixos de organização da publicação (relações étnico-raciais, deficiência e inclusão e Povos e Comunidades Tradicionais do Brasil) também são contemplados na execução do projeto.

Pressupostos teóricos e aspectos metodológicos

O projeto SIM, A GENTE POD está solidamente fundamentado em teorias críticas. O conceito de empoderamento (Zimmerman, 2000; Kleba; Wendausen, 2009) é operacionalizado em três dimensões: a intrapessoal (desenvolvimento da autoconfiança e domínio técnico dos bolsistas), a grupal (construção de uma identidade coletiva em torno da produção) e a estrutural (questionamento de narrativas dominantes e visibilização de minorias).

Esse empoderamento é compreendido como um processo construído pelos sujeitos, em alinhamento direto com a Pedagogia Crítica de Paulo Freire (1987, 1996), que rejeita a educação bancária e defende a prática dialógica, problematizadora e transformadora, visando à conscientização. Os bolsistas atuam como mediadores engajados, na perspectiva da pedagogia engajada de bell hooks (1994), comprometidos politicamente com a libertação e o enfrentamento das forças hegemônicas que silenciam grupos subalternos (Giroux, 2005).

O projeto adota uma perspectiva interseccional (Crenshaw, 1989; González, 1984; Carneiro, 2011), reconhecendo que as opressões de raça,

classe, gênero e sexualidade se entrecruzam, e busca a representatividade substantiva ao colocar sujeitos de minorias como protagonistas da narrativa.

Embora não seja um espaço formal de escolarização, o *podcast* cumpre um papel de educação inclusiva (Mantoan, 2003; Mittler; Mittler, 1999) ao confrontar práticas discriminatórias e criar um espaço de acolhimento simbólico e acesso ao debate público.

Finalmente, a comunicação é vista como prática pedagógica e política (Kaplún, 1998; Martín-Barbero, 1997; Peruzzo, 2013), um processo dialógico e comunitário que fortalece a democracia e a cidadania, articulando a extensão universitária às lutas sociais.

A metodologia do projeto centrou-se na adoção do *podcast* como estratégia pedagógica e política, justificada por sua acessibilidade, pelo baixo custo, pelo amplo potencial de alcance digital e pelo caráter narrativo dialógico, que se alinha aos preceitos da pedagogia freiriana. O planejamento metodológico foi estruturado em ciclos quinzenais de produção, abrangendo fases rigorosas como reuniões de pauta (com foco em temas geradores relevantes para minorias), pesquisa aprofundada, roteirização, gravação (com incentivo a uma linguagem acessível e empática), edição e, por fim, publicação e avaliação (com análise de métricas e *feedback* qualitativo em diário reflexivo dos bolsistas).

Essa estrutura combinou rigor técnico e flexibilidade formativa. Foram implementadas estratégias de engajamento digital (Instagram, plataformas de áudio) que, na lógica da cultura da convergência (Jenkins, 2008), visam à ampliação do alcance e à participação do público. Diferentemente de metodologias extensionistas tradicionais (oficinas pontuais), a opção digital e contínua transformou os bolsistas em produtores de conteúdo e agentes de formação cidadã, promovendo o protagonismo estudantil na escolha de temas, condução de entrevistas e operação técnica, o que se conecta ao conceito de aprendizagem experiencial (Kolb, 1984).

A interação com a comunidade não se limitou à disponibilização dos episódios. Foram criados mecanismos de escuta sistemática, como enquetes e caixas de perguntas no Instagram, solicitação pública de sugestões de

pauta, além de conversas presenciais com estudantes e servidores do campus. Alguns episódios foram estruturados a partir de relatos recebidos, o que reforça o caráter participativo do projeto. Essa dinâmica garantiu que os temas não fossem definidos apenas a partir de referenciais teóricos, mas das experiências concretas da comunidade interlocutora.

A avaliação não se restringiu a métricas quantitativas, mas também abriu espaço para a dimensão qualitativa, com *feedbacks* e reflexões dos bolsistas e dos ouvintes, sendo fundamental para medir o impacto real. Desafios como a necessidade de acessibilidade plena (transcrições) e a carga emocional dos temas sensíveis demonstraram a necessidade de uma metodologia em constante adaptação. Em síntese, a metodologia demonstrou coerência política ao refletir, na forma de produção, os valores da extensão crítica e da educação inclusiva.

Resultados

Os resultados quantitativos iniciais, como a publicação de oito episódios, com mais de 300 reproduções no Spotify, e o alcance de 14.000 visualizações no Instagram, revelam a eficiência da estratégia de difusão digital em gerar visibilidade. A diferença entre as visualizações no Instagram e as reproduções no Spotify sugere uma preferência do público por conteúdos curtos e visuais, indicando a necessidade de estratégias de conversão de audiência entre plataformas.

Contudo, os resultados qualitativos se mostram mais significativos, confirmando o potencial formativo do projeto. Nos bolsistas, o impacto se manifestou em aprendizagem técnica avançada, desenvolvimento comunicativo (oratória, escuta) e, sobretudo, em um aprofundamento da consciência crítica sobre as opressões estruturais e um notável empoderamento pessoal (Kolb, 1984).

Na comunidade, o impacto inicial reside na visibilidade de temas silenciados, como violência doméstica e LGBTfobia, e na criação de um espaço de fala e acolhimento, funcionando como uma prática de conscientização. Em termos institucionais, o projeto fortaleceu a imagem do Instituto como promotor de inclusão, estimulou a integração interdisci-

plinar e contribuiu para o pertencimento estudantil das minorias envolvidas, alinhando-se à concepção de ação afirmativa ampliada (Gomes *et al.*, 2021).

O diálogo com a comunidade pode ser observado em comentários e mensagens recebidas após a publicação de episódios, nos quais ouvintes relataram identificação com as temáticas abordadas, solicitaram aprofundamento em determinados assuntos e sugeriram pautas. Em pelo menos dois episódios, temas foram escolhidos a partir dessas interações. Essa retroalimentação evidencia que o projeto opera em lógica dialógica e não apenas difusora, atendendo às diretrizes da extensão universitária.

As limitações encontradas, como a baixa mensuração do impacto profundo e a falta de acessibilidade plena, são desafios que apontam para a necessidade de aprimoramentos. Em síntese, o projeto foi bem-sucedido na consolidação de um espaço de extensão inovador e na formação crítica dos bolsistas, confirmando a potência da pedagogia crítica (Freire, 1987, 1996) e da comunicação comunitária (Kaplún, 1998; Peruzzo, 2013) como ferramentas de empoderamento e inclusão.

A fim de se compreender bem o que foi produzido até então[3] pelo projeto, o Quadro 1 traz os episódios veiculados, com a indicação de seu conteúdo e uma breve análise teórico-crítica sobre os temas abordados.

Quadro 1 – Lista de episódios do *podcast*

(continua)

EPISÓDIO	DESCRIÇÃO DO CONTEÚDO	ANÁLISE TEÓRICO-CRÍTCA
0 – Ponto de partida	Apresentação do projeto de extensão sobre gênero, sexualidade e diversidade, equipe, quadros fixos e proposta de espaço de escuta e troca para minorias (PPIs, PcDs, mulheres, LGBTQIAPN+).	Alinhado à educação inclusiva e à pedagogia da diferença. O formato dialógico funciona como estratégia de ação afirmativa para democratizar o conhecimento e promover o protagonismo de minorias.

3 Texto elaborado em setembro de 2025.

Quadro 1 – Lista de episódios do podcast

(continuação)

EPISÓDIO	DESCRIÇÃO DO CONTEÚDO	ANÁLISE TEÓRICO-CRÍTCA
1 – Liberdade para ser você mesmo	Abordagem da liberdade individual e identidade através de experiências pessoais e relatos da comunidade. Foco nas barreiras históricas e culturais enfrentadas por grupos marginalizados (PPIs, PcDs, LGBTQIAPN+, mulheres).	Dialoga com a pedagogia crítica (Freire, 1996), vendo o sujeito como protagonista de resistência. A liberdade é discutida como um conceito relacional e simbólico, que envolve justiça social e acesso a oportunidades plenas.
2 – Somos muitos em um só mundo: a beleza da diversidade	Discussão da diversidade humana (cultural, racial, de gênero, de capacidades) como eixo central. Uso de relatos e recomendações culturais para valorizar e reconhecer diferenças.	Reforça que a diversidade é uma condição estruturante da vida social, não apenas um atributo. O respeito às diferenças implica garantir equidade e justiça social, exigindo escuta ativa e ações concretas.
3 – Basta!	Episódio experimental e simbólico: a ausência e o silêncio dos apresentadores representam a violência contra a comunidade LGBTQIAPN+. Leitura de dados reais (aumento de 1.000% na violência entre 2014-2023) intercalada com reflexões.	Diálogo com a teoria queer e a pedagogia crítica. Transforma o silêncio em ferramenta pedagógica para denunciar a violência estrutural e a invisibilidade social, ativando a dimensão emocional e ética do público.
4 – Violência doméstica: a dor silenciada	Debate sobre violência doméstica com foco em experiências de vítimas da comunidade LGBTQIAPN+, mulheres e PcDs. Análise de diferentes tipos de violência e a necessidade de romper o silêncio coletivo.	Enfatiza a interseccionalidade (Crenshaw, 1989; González, 1984), mostrando como gênero, sexualidade e condição social agravam vulnerabilidades. A prática evidencia uma pedagogia de escuta e conscientização, incentivando a responsabilidade coletiva.

Quadro 1 – Lista de episódios do podcast

(conclusão)

EPISÓDIO	DESCRIÇÃO DO CONTEÚDO	ANÁLISE TEÓRICO-CRÍTCA
5 – Corpos fora do padrão: o peso	Discussão sobre padrões de beleza, pressão social e gordofobia. Convidado (homem negro, obeso, professor da instituição) compartilha experiências, abordando as implicações emocionais e de saúde mental da discriminação corporal.	Relaciona-se com estudos sobre gordofobia e normatividade corporal. A abordagem é interseccional, integrando conceitos de *body positivity/ neutrality* para desnaturalizar preconceitos e reforçar que todo corpo merece respeito e aceitação.
6 – Agosto Dourado e a luta contra a cultura do desmame	Foco no aleitamento humano e no Agosto Dourado, com convidada (mulher, da comunidade externa, consultora de amamentação). Debate sobre a importância do leite materno, do vínculo afetivo e a luta contra a cultura do desmame precoce.	Alinha-se a políticas públicas de saúde materno-infantil. Evidencia a influência de normas sociais e mitos, reforçando a necessidade de apoio social e profissional para empoderar mães e famílias na continuidade da amamentação.
7 - Corpos, vozes e mentes: reflexões sobre saúde mental"	Abordagem da saúde mental com perspectiva ampla, discutindo a influência do contexto social, cultural e político com a participação de uma convidada (mulher, psicóloga da instituição). Foco nas experiências de grupos marginalizados (negros, LGBTQIAPN+, mulheres, PcDs).	Dialoga com a psicologia comunitária e a abordagem interseccional. O sofrimento psíquico é visto como resultante de opressões históricas (racismo, homofobia), reforçando que a promoção do bem-estar é uma ação coletiva e política, não apenas individual.

Fonte: Autoria própria (2025).

Análise teórico-reflexiva

O projeto de extensão SIM, A GENTE POD transcende a mera produção midiática, firmando-se como um dispositivo de intervenção social e pedagógica que exige uma análise teórico-reflexiva aprofundada. Sua relevância reside na articulação consciente entre o ativismo comunicacional e a academia, confrontando a invisibilidade das minorias em um contexto sociocultural conservador. A análise do percurso prático não se limita a relatar ações, mas a fundamentar criticamente como a escolha de formato, a composição da equipe e a linha editorial coadunam com os pressupostos da educação inclusiva e da transformação social.

O SIM, A GENTE POD concretiza a extensão universitária crítica ao transcender a mera aplicação de conhecimento e estabelecer uma troca dialógica, em consonância com Freire (1983), que propunha a comunicação no lugar do assistencialismo. A universidade assume seu papel de agente de transformação, criando as condições para que vozes historicamente silenciadas se articulem e falem por si mesmas.

Esse movimento não ocorre de maneira abstrata, mas em interação com sujeitos concretos do território, sejam eles estudantes, coletivos e ouvintes que tensionam, sugerem e participam do processo comunicacional. Assim, o projeto materializa a concepção freiriana de comunicação como prática dialógica, aproximando-se da ideia de que os temas emergem da realidade vivida e retornam a ela sob forma problematizadora.

Isso reflete a convergência crucial entre a extensão crítica e as ações afirmativas, garantindo não apenas o acesso, mas o protagonismo e o pertencimento estudantil. O processo revela evidências claras de empoderamento em seu movimento triplo: o fortalecimento individual (autoconfiança), a coesão grupal (identidade coletiva) e a incidência estrutural (disputa de sentidos na esfera pública sobre temas críticos) (Kleba; Wendausen, 2009). Ao levar para o domínio público acadêmico-midiático debates sobre violência doméstica, capacitismo e representatividade, o projeto age como um contrapoder discursivo, desafiando a hegemonia conservadora. O empoderamento, portanto, não é um dom concedido, mas uma condição pedagógica de reflexividade e agência ativamente bus-

cada por meio da publicação em plataformas acessíveis (Zimmerman, 2000).

O *podcast*, como tecnologia social, potencializa esse empoderamento para além dos muros do campus. Ademais, a prática se alinha à pedagogia da autonomia (Freire, 1996), pois os episódios, ao partirem de problemáticas concretas da comunidade, funcionam como temas geradores que promovem a conscientização no público ouvinte.

A metodologia dialogal do SIM, A GENTE POD, baseada na escuta atenta, na problematização de experiências concretas e no incentivo à reflexão, é uma manifestação direta da pedagogia crítica de Paulo Freire (1987). O *podcast*, nesse sentido, atua como um verdadeiro círculo de cultura, mediando a leitura da realidade entre os participantes e o público.

Em vez de uma prática transmissiva de educação bancária, na qual o conhecimento é depositado passivamente, o projeto aposta na participação ativa do ouvinte como interlocutor. Temas como racismo estrutural e violência de gênero são abordados não como conteúdo didático, mas como questões a serem problematizadas a partir da experiência concreta dos sujeitos. Esse arranjo pedagógico-comunicacional é particularmente eficaz no combate a opressões que se sustentam pela normalização e pelo silenciamento (Freire, 1987, 1996).

A atuação engajada e identitária dos bolsistas, que falam de seus próprios lugares de opressão e resistência, exemplifica a pedagogia engajada de bell hooks (1994), conferindo autenticidade e potência transformadora ao diálogo, solidificando o projeto como um modelo de intervenção que transforma tanto a sociedade quanto a própria universidade.

O projeto SIM, A GENTE POD valida a lente da interseccionalidade (Crenshaw, 1989), demonstrando que as opressões não são isoladas, mas se entrecruzam, como o sexismo e o racismo vivenciados por mulheres negras, aproximando-se da crítica de Sueli Carneiro (2011) às desigualdades concretas no Brasil. O projeto avança ao garantir representatividade substantiva (Gomes, 2021), colocando bolsistas de minorias no centro da produção como sujeitos que narram e decidem a partir de suas próprias experiências, indo além da mera cota simbólica.

A linha editorial do projeto exige imperativamente uma leitura interseccional. A teoria da interseccionalidade (Crenshaw, 1989) adverte que as opressões não se manifestam de forma isolada, mas se cruzam em múltiplas categorias (raça, gênero, classe, deficiência), gerando experiências de desigualdade únicas.

A decisão estratégica de priorizar bolsistas pertencentes a essas minorias foi um acerto crítico, pois transformou a representatividade de um gesto simbólico em um princípio de cocriação e legitimidade. A voz das minorias não é apenas retratada; ela é a produtora do discurso. Essa escolha garante a veracidade do relato e a profundidade da análise. Contudo, essa mesma escolha impõe um risco ético incontornável: a exposição a temas de opressão pode levar à revitimização e à sobrecarga afetiva da representação.

Essa demanda nos foi levantada pela psicóloga durante a gravação do episódio 7 sobre saúde mental. Os bolsistas relataram que alguns episódios foram gatilhos para eles, e a convidada alertou sobre a necessidade de que o *podcast* encontre uma maneira de fornecer suporte psicológico às pessoas que, de alguma forma, se expõem nos episódios. A crítica aqui se concentra na lacuna de planejamento: a ausência de protocolos formais de acolhimento psicológico e encaminhamento para os bolsistas e convidados que compartilham vivências traumáticas é uma falha que compromete a sustentabilidade ética da intervenção. O projeto deve, portanto, institucionalizar o cuidado para mitigar o risco de dano emocional aos próprios agentes de transformação.

A escolha do *podcast* como formato principal foi metodologicamente justificada pela intimidade sonora, pelo baixo custo de produção e pela possibilidade de arquivamento para uso pedagógico. No entanto, o projeto enfrenta um dilema central da inclusão digital no século XXI: a acessibilidade técnica. A constatação de que o formato áudio impõe barreiras intransponíveis para pessoas com deficiência auditiva (surdos e ensurdecidos) na ausência de transcrições, legendas ou interpretação em Libras (Língua Brasileira de Sinais) revela uma lacuna entre a intenção inclusiva e a prática efetiva.

A inclusão, nesse domínio, é uma questão de técnica e política; ela exige recursos para a adaptação de *user experience* e não pode ser tratada como um acessório a ser resolvido em fases futuras. Essa limitação técnica, se não resolvida, enfraquece a credibilidade do projeto como veículo de educação inclusiva plena.

Na perspectiva da comunicação comunitária (Kaplún, 1998; Peruzzo, 2013), o projeto insere-se na tradição dialógica, transformando a mídia de um simples informar para um formar sujeitos críticos, fortalecendo a cidadania e a democracia ao devolver a palavra a grupos marginalizados. O *podcast* participa ativamente da disputa simbólica por hegemonia cultural (Martín-Barbero, 1997) ao desafiar narrativas conservadoras com conteúdo de diversidade e inclusão.

Apesar dos avanços, o projeto enfrenta limites e contradições importantes, como o alcance ainda restrito diante da dimensão do desafio social, a já mencionada acessibilidade incompleta, a fragilidade da sustentabilidade institucional (dependência de bolsas) e a carga emocional gerada pelos temas de opressão, que exige suporte psicológico. Essas contradições atuam como alertas pedagógicos para ajustes futuros. O caso contribui teoricamente ao demonstrar a extensão como ação afirmativa e a eficácia das mídias digitais como ferramentas de empoderamento e consciência crítica, confirmando que a inclusão é uma tarefa permanente.

Aprendizados e conclusões

A análise final do projeto SIM, A GENTE POD sintetiza o sucesso na produção de conteúdo crítico e acessível, na formação política e técnica dos bolsistas, bem como na criação de um espaço de escuta e representatividade para minorias, consolidando a extensão universitária como potente instrumento de ação afirmativa. Os principais aprendizados extraídos confirmam que projetos inclusivos exigem a cocriação e o protagonismo das próprias minorias para serem legítimos e autênticos.

A experiência ensina que a educação inclusiva é um processo contínuo que demanda planejamento e recursos permanentes, evidenciados pela necessidade de corrigir a lacuna de acessibilidade. Além disso, reforça que

a comunicação é pedagogia, pois mídias digitais, quando usadas criticamente, promovem conscientização e diálogo, e que a formação experiencial (planejar, gravar, editar) é a mais transformadora para os estudantes. Por fim, a dependência de bolsas alerta para a urgência de pensar a sustentabilidade institucional e a institucionalização desses projetos.

Os aprendizados do SIM, A GENTE POD permitem projeções significativas: para a universidade, servem de incentivo para investir em mais projetos midiáticos e políticas de acessibilidade digital; para as políticas públicas, oferecem um modelo replicável de escuta de minorias; e para os movimentos sociais, demonstram a potência de ferramentas digitais acessíveis.

No que concerne à avaliação, a análise crítica dos resultados quantitativos (14.000 visualizações no Instagram *versus* 300 reproduções no Spotify) é crucial. A discrepância indica que as métricas de redes sociais são muitas vezes métricas de vaidade (alcance superficial), não refletindo o consumo profundo (tempo de escuta e retenção). A verdadeira mensuração do impacto, a capacidade de gerar mudança de atitudes ou influenciar políticas locais, exige a transição urgente para instrumentos de avaliação qualitativa (entrevistas semiestruturadas, grupos focais, análise temática de comentários).

A experiência do SIM, A GENTE POD se consolida, assim, como um modelo operacional replicável, mas com uma lição severa: o ativismo comunicacional universitário é potente, contanto que a cocriação com as minorias seja a condição de legitimidade, a avaliação qualitativa seja o motor da melhoria e a acessibilidade técnica seja um requisito de partida, e não uma meta futura.

A formação prática e cidadã dos bolsistas é, em última instância, um dos maiores êxitos, preparando-os não apenas para o mercado técnico, mas para a intervenção crítica em suas trajetórias futuras.

O projeto reforça a ideia de que a extensão deve ser uma política de inclusão social e não apenas um requisito curricular. O SIM, A GENTE POD comprova que um *podcast*, quando ancorado em princípios éticos e teóricos sólidos, pode ser uma ferramenta de transformação social que,

ao promover o diálogo, fortalece a democracia e contribui para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Por fim, o projeto reafirma que a extensão universitária só se efetiva plenamente quando há interlocução territorial concreta, escuta ativa e devolutiva social, consolidando o diálogo como princípio estruturante e não apenas retórico.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 set. 2025.

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. Brasília, DF: Presidência da República, [2012]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105102-rces007-18&Itemid=30192. Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2014]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 10 set. 2025.

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

CRENSHAW, Kimberlé. Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. **University of Chicago Legal Forum**, Chicago, v. 1989, n. 1, p. 139–167, 1989. Disponível em: https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=uclf. Acesso em: 20 jun. 2024.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIROUX, Henry A. Cultural studies, public pedagogy, and the responsibility of intellectuals. **Communication and Critical/Cultural Studies**, v. 2, n. 1, p. 59–79, 2005. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/237353547_Cultural_Studies_Public_Pedagogy_and_the_Responsibility_of_Intellectuals. Acesso em: 20 jun. 2024.

GOMES, Nilma L.; SILVA, Paulo V. B. da; BRITO, José E. de. Ações afirmativas de promoção da igualdade racial na educação: lutas, conquistas e desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 42, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/3PyCNZ5FhDNjjchnPBGKhJw/abstract/?lang=pt. Acesso em: 16 jun. 2024.

GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista de Ciências Sociais Hoje**, Brasília, p. 223-244, 1984.

HOOKS, bell. **Teaching to transgress**: education as the practice of freedom. Nova York: Routledge, 1994. Disponível em: https://commons.princeton.edu/eng574-s23/wp content/uploads/sites/348/2023/03/hooks-Teaching-to-Transgress.pdf. Acesso em: 20 jun. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: https://censo2022.ibge.gov.br/apps/pgi/#/home. Acesso em: 10 set. 2025.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. Tradução de Susana Alexandria. São Paulo: Aleph, 2008. Disponível em: https://cienciaslinguagem.eca.usp.br/L3JenkinsConvergencia.pdf. Acesso em: 21 jun. 2024.

KAPLÚN, Mario. **Una pedagogía de la comunicación**. Madri: Ediciones de la Torre, 1998. Disponível em: https://otrasvoceseneducacion.org/wp-content/uploads/2022/12/Una Pedagogia-de-la-comunicacion-Mario-Kaplun.pdf. Acesso em: 18 jun. 2024.

KLEBA, Maria E.; WENDAUSEN, Agueda. Empoderamento: processo de fortalecimento dos sujeitos nos espaços de participação social e democratização da gestão pública. **Saúde e Sociedade**, v. 18, n. 4, p. 733–743, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/sausoc/a/pnCDbh88LDqWwDTx9pGK39h/abstract/?lang=pt. Acesso em: 20 jun. 2024.

KOLB, David A. **Experiential learning**: experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1984. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/235701029_Experiential_Learning_Experience_A s_The_Source_Of_Learning_And_Development. Acesso em: 18 jun. 2024.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997. Disponível em: https://notamanuscrita.com/wp content/uploads/2014/08/jesus-martin-barbero-dos-meios-as-mediac3a7c3b5es.pdf. Acesso em: 18 jun. 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MITTLER, Peter J.; MITTLER, Penny. Educando para inclusão. **Educação Brasileira**, Brasília, v. 21, n. 43, p. 43-63, jul. 1999. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1Bu26wy2J8m-wwNp9VED-6ngUutsKmsZa/view. Acesso em: 20 jun. 2024.

PERUZZO, C. M. K. Comunicação comunitária e educação para a cidadania. **Comunicação e Informação**, Goiânia, v. 2, n. 2, p. 205–228, 2013. Disponível em: https://revistas.ufg.br/ci/article/view/22855. Acesso em: 24 set. 2025.

SILVA, Ester Claudino Gomes da. **A capital evangélica e a paisagem**: igrejas pentecostais e transformação do espaço no município de Abreu e Lima, PE. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Geografia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/51732. Acesso em: 6 nov. 2024.

ZIMMERMAN, Marc A. Empowerment theory. *In*: RAPPAPORT, Julian; SEIDMAN, Edward (ed.). **Handbook of Community Psychology**. New York: Springer, 2000. p. 43–63. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Marc-Zimmerman 2/publication/232549776_Empowerment_Theory/links/56781ac908aebcdda0ebc2bb/Empowe rment-Theory.pdf. Acesso em: 20 jun. 2024.

Capítulo 8

Jiu-jitsu para meninas: empoderamento e autodefesa para as discentes do IFMA, campus Bacabal

Laryssa Sheydder de Oliveira Lopes
laryssa.lopes@ifma.edu.br

Gabryella da Silva de Sousa
silvasousagabryella8@gmail.com

Instituto Federal do Maranhão (IFMA)

Introdução

O jiu-jitsu teve seu surgimento na Índia, por volta de 500 a.C. O jujutsu (como era chamado), era praticado por monges budistas, preocupados com a defesa pessoal, e como não podiam usar armas, concentravam-se em técnicas de luta no chão, alavancas, estrangulamentos e chaves de articulação (Bizzar, 2017). Seu principal objetivo é permitir que um indivíduo, menor e mais fraco, consiga se defender e superar um oponente, utilizando a técnica e o controle de posição para subjugá-lo.

Historicamente o jiu-jitsu tem suas raízes nas antigas formas de combate japonesas, mas a versão que conhecemos hoje, especialmente o Jiu-Jitsu Brasileiro (BJJ), foi desenvolvida no início do século XX, pela família Gracie, que adaptou e refinou os princípios do judô (derivado do jiu-jitsu tradicional japonês) para criar um sistema de autodefesa altamente eficaz e que se tornou um esporte global de combate (Bizzar, 2017).

O jiu-jitsu oferece diversos benefícios para as mulheres praticantes que transcendem a defesa pessoal, melhora a estética e trabalha o lado mental, contribuindo para o aumento da autoestima. Tem o poder de dimi-

nuir o estresse, trabalha a confiança, auxilia o emagrecimento e muda hábitos (alimentar-se melhor e largar maus hábitos que afetam a saúde) (Silva *et al*, 2022).

A parte técnica trabalha também a concentração e os reflexos. Por ser de fundamento técnico baseado nas alavancas do corpo e uso da força do oponente contra ele mesmo, juntamente com a estratégia, fazem o conjunto perfeito para que a mulher se sobressaia em relação aos homens (Bizzar, 2017).

A prática do jiu-jitsu tem avançado entre o público feminino, mas ainda há um preconceito, que parte também do próprio público feminino, rotulando esta arte marcial como "esporte de agarração" ou "masculiniza a mulher", dentre outros rótulos negativos. No entanto, diante dos dados alarmantes de violência contra as mulheres, ter conhecimento e prática de técnicas básicas de defesa pessoal, pode mudar o desfecho de muitas histórias de violência.

A autoconfiança e a postura de quem pratica lutas podem ser um grande inibidor contra agressores, que geralmente buscam pessoas em situação de maior vulnerabilidade. Mulheres com conhecimento em técnicas básicas de defesa pessoal tendem a apresentar uma atitude mais segura e assertiva, o que pode efetivamente dissuadir tentativas de violência e, assim, transformar a realidade de muitas (Bertolano, 2017).

O objetivo do Projeto de Ensino Jiu-jitsu para Meninas, desenvolvido no ano de 2024, no Instituto Federal do Maranhão (Campus Bacabal), teve como objetivos: i) estudar a importância do jiu-jitsu como estilo de vida e para o empoderamento feminino; ii) aprender as posições de luta para iniciantes de jiu-jitsu; iii) repetir, combinar e aplicar as posições aprendidas e; iv) desenvolver a autoestima e autoconfiança.

A metodologia do projeto seguiu os seguintes passos: i) criação do material de divulgação; ii) apresentação do projeto nas salas de aulas para as turmas técnicas em Administração, Informática, Química e Meio Ambiente; iii) seleção das meninas, por meio do Índice de Rendimento Acadêmico (IRA); iv) aulas ministradas todas as quartas-feiras, na quadra poliesportiva do campus. As aulas foram ministradas pela professora de

Geografia do campus e coordenadora do projeto, Laryssa Sheydder. A instrutora é faixa roxa e pratica o esporte desde 2013. Todas as alunas foram orientadas quanto à vestimenta adequada, hidratação com água durante os treinos e remoção de acessórios (brincos, pulseiras, colares e anéis) para evitar acidentes durante o treino.

A origem do jiu-jitsu brasileiro

As origens do jiu-jitsu remontam à Índia, por volta de 500 a.C., onde teria sido utilizado por monges budistas como forma de defesa pessoal. Ao longo do tempo, essa prática se difundiu pelo Sudeste Asiático e pela China, até chegar ao Japão. Foi nesse país que a arte marcial se consolidou, ganhou novos elementos a partir da influência de diferentes clãs e passou a ser conhecida como jiu-jitsu. Já no final do século XIX e início do século XX, mestres japoneses começaram a levar o jiu-jitsu para outras partes do mundo, inclusive para países ocidentais, contribuindo para sua expansão internacional (Bizzar, 2017).

O jiu-jitsu brasileiro tem sua origem ligada ao Japão, onde a luta teve mais visibilidade e reconhecimento. Este esporte utiliza de golpes de alavanca, torção e pressão para levar o oponente ao chão e dominá-lo. Literalmente "jiu" significa, em japonês, "suavidade" e "jitsu", "arte ou técnica". Popularmente, o jiu-jitsu é conhecido como a "arte suave" (Silva, Silva e Oliveira, 2019).

No final do século XVI, o jiu-jitsu nasceu da necessidade de os samurais terem um método eficaz de autodefesa em campo de batalha, caso perdessem suas espadas. Com as armaduras pesadas que vestiam, socos e chutes se mostravam ineficazes. Foi então que técnicas como quedas, estrangulamentos, torções e pontos de pressão provaram ser muito mais eficientes para subjugar o oponente (Bizzar, 2017).

No Brasil, esta arte foi trazida por um grupo de japoneses que chegaram aqui, em 1915, comandados pelo faixa preta Esai Maeda Koma, conhecido como Conde Koma, que tinha o objetivo de divulgar esta arte marcial. Depois de dois anos percorrendo o Brasil, realizando apresentações, fixou residência em Belém (PA), em 1917. Maeda promoveu o pri-

meiro campeonato de jiu-jitsu no país, onde conheceu Gastão Gracie e seu filho mais velho Carlos Gracie (Silva, Silva e Oliveira, 2019).

Carlos Gracie aprendeu os ensinamentos de Maeda e, por volta dos seus 19 anos, levou o Jiu-Jitsu para o Rio de Janeiro. Lá, na década de 1920, ele fundou a primeira Academia Gracie de Jiu-Jitsu, começando a difundir a arte por todo o Brasil. A família Gracie desenvolveu e aprimorou técnicas de luta no solo tão sofisticadas e eficazes que seu estilo ficou mundialmente conhecido como "*Brazilian Jiu-Jitsu*". Hélio Gracie, o irmão mais novo, também se destacou por suas inovações em técnicas de queda, refinando ainda mais a luta no chão e os golpes de finalização. (Bernabé e Quirino, 2021).

O jiu-jitsu é a arte marcial mais antiga, perfeita, completa e eficiente de defesa pessoal. O comportamento ético é o que dá a credibilidade e segurança, fatores indispensáveis ao esporte, conquistando espaço na sociedade, em seus aspectos de eficiência e de eficácia, tornando-o "o esporte espetáculo".

Apesar dos avanços e do crescente número de mulheres que se destacam e promovem o Jiu-Jitsu nos últimos anos, o preconceito ainda é uma realidade no público feminino. Por ser um esporte predominantemente masculino, muitas praticantes enfrentam diversas dificuldades ao longo de sua jornada na modalidade.

A participação feminina nos esportes

Sobre as dificuldades na prática das artes marciais por mulheres, Bertolano (2017) aponta o discurso que associa ao objetivo de construção do corpo, ou seja, à estética, negligenciando a possibilidade de se tornarem lutadoras em âmbito competitivo. De acordo com uma pesquisa do Serviço Nacional da Indústria (SESI), realizada em 2023, 52% dos brasileiros não praticam atividade física regularmente e que 45% das mulheres não realizaram nenhum tipo de atividade física naquele ano, enquanto entre o público masculino, este percentual caiu para 32% (Agência Brasil, 2024). O esporte mais praticado pelas mulheres é a caminhada, enquanto para os homens é o futebol. O público masculino também é o que mais

participa em atividades competitivas e que demandam mais esforço físico (Pesquisa Nacional de Saúde, 2025).

Alguns dados são mais animadores, como a participação feminina na última Olimpíada em Paris, no ano de 2024. Pela primeira vez na história, houve paridade de gênero entre os atletas. Pela primeira vez também, a delegação brasileira, foi majoritariamente feminina, com 55% do total de atletas do sexo feminino (no Rio de Janeiro, em 2016, teve mais atletas, mas na condição de país sede). Houve também a inclusão de novas modalidades, como o *skate* e o *surf*, também com participação feminina e conquistas de medalhas (Iberdrola.com, 2025).

A participação de mulheres no jiu-jitsu tem crescido exponencialmente nos últimos anos, quebrando tabus e consolidando o espaço feminino em uma modalidade que, historicamente, tem maior adesão do público masculino. O Campeonato Brasileiro de Jiu-Jitsu da Confederação Brasileira de Jiu-jitsu (CBJJ), por exemplo, registrou um recorde de atletas em 2023, com um número crescente de mulheres inscritas em diversas categorias, desde faixas brancas até faixas pretas. O Mundial de Jiu-Jitsu da Federação Internacional de Jiu-jitsu Brasileiro (IBJJF), em 2021, teve 447 mulheres participantes, um crescimento de 18% em relação a 2018, e a federação passou a premiar igualmente homens e mulheres a partir de 2019.

Apesar do crescimento, as mulheres ainda enfrentam desafios como o machismo, a falta de visibilidade, de patrocínio e de incentivos. Bertolano (2017) destaca o preconceito em relação à prática corporal das lutas, uma vez que estes esportes usam atributos considerados masculinos como a força, competitividade e virilidade. Outro ponto destacado é o apelo erótico vinculado à mulher no meio esportivo, onde elas são mais reconhecidas por suas formas corporais do que por seu desempenho. A autora cita como exemplo, nas Artes Marciais Mistas (MMA) e a figura das *ring-girls*, que desfilam com placas e *shorts* curtos, estando ali apenas para entretenimento da plateia majoritariamente masculina.

As dificuldades são vivenciadas diariamente pelas atletas femininas de jiu-jitsu, que têm obstáculos como a desqualificação de suas habilidades e

técnicas, a diferença de premiação em campeonatos, e o preconceito por ser uma mulher num ambiente onde, na visão de preconceituosos, deveria ser frequentado apenas por homens. Vale ressaltar que, no mesmo período em que o jiu-jitsu começou a ser difundido pela família Gracie no Brasil, as mulheres não puderam usufruir desta prática, de acordo com o artigo 54 do Decreto-Lei 3.199, de 1941, que esteve em vigor até 1979 "*Às mulheres não permitirá a prática de desportos incompatíveis com as condições de sua natureza*", ou seja, as mulheres não podiam participar de nenhum confronto corporal (SILVA *et. al.*, 2022).

O jiu-jitsu é uma arte marcial incrivelmente eficaz, especialmente para mulheres, pois capacita indivíduos de menor força a dominar oponentes maiores e mais pesados. Ao aprenderem a explorar as vulnerabilidades de um agressor, elas adquirem ferramentas cruciais para escapar de situações de perigo. Diante dos índices de violência contra a mulher, o conhecimento de técnicas básicas de defesa pessoal pode transformar a vida de muitas, oferecendo-lhes uma maior sensação de segurança e controle.

Os casos de violência contra as mulheres no Brasil são alarmantes e ações de intervenção repercutem na saúde, qualidade de vida e no empoderamento das mulheres. O significado mais frequente para a violência é o uso da força física e pode ser também psicológico. No Maranhão, em 2024 já foram registradas 1.522 denúncias de violência contra mulheres, sendo as mulheres negras as vítimas mais frequentes e seus (ex) companheiros, os maiores agressores. Nesse sentido, os discursos de adesão ao jiu-jitsu por parte das mulheres, está ancorado, predominantemente na defesa pessoal, o que demonstra o temor por sua integridade física (Secretaria de Comunicação Social, 2024).

O projeto jiu-jitsu para meninas

O projeto Jiu-Jitsu para Meninas surgiu deste desejo em popularizar esta arte marcial entre o público feminino. Ao longo de toda minha trajetória no esporte, sempre treinei em turmas mistas, com no máximo duas ou três companheiras de treino, e sempre ouvindo falas machistas, vindas especificamente de pessoas que nunca haviam lutado.

> Minha principal motivação para treinar jiu-jitsu seria por que sempre foi meu sonho desde de criança, praticar alguma arte marcial, mas nunca tive condições financeiras, tentei até aprender no YouTube e aplicativos quando criança (obviamente não deu muito certo). A questão da autodefesa é muito importante, principalmente pra nós mulheres, já que o nosso país a violência contra a mulher é recorrente. Todo dia no jornal tem notícias de mulheres que sofreram desde de violência doméstica até feminicídio, a autodefesa podia sim, ter ajudado em muito desses casos (Aline Silva, aluna do Curso Técnico em Informática).

O projeto teve início com a divulgação entre as turmas dos cursos técnicos e, para minha surpresa, houve boa procura pelas inscrições (Figura 1). Ao todo, foram 23 alunas inscritas. O projeto contou com uma bolsa para uma aluna, além do financiamento de recursos financeiros pelo Instituto Federal do Maranhão (IFMA – Campus Bacabal). Coincidentemente, a aluna bolsista já era praticante de jiu-jitsu, faixa branca, na cidade onde reside, Olho d'Água das Cunhãs.

Figura 1 – Banner de divulgação do Projeto de Ensino Jiu-Jitsu para Meninas



Fonte: Arquivo pessoal (2024).

As alunas foram orientadas quanto as pontuações que acontecem durante a luta, variando de 2 a 4 pontos. Também foram orientadas quanto à conduta de respeito pelo professor, pelo tatame e pelas parceiras de treino e sobre a hierarquia que há no jiu-jitsu.

O jiu-jitsu tem duas modalidades, cada uma com suas características, regras e foco: modalidade com uso de kimono (Gi) e modalidade sem uso do kimono (No-Gi). Os treinos no Projeto foram na modalidade No-Gi, que tem regras similares, mas exige um ritmo mais dinâmico e um jogo mais grudado. Os treinos, com duração de 2hs, ocorreram todas as quartas-feiras, na quadra poliesportiva do campus Bacabal, conduzidos pela instrutora e coordenadora do projeto, Laryssa Sheydder (Figura 2).

Figura 2 – Turma feminina de jiu-jitsu no IFMA, campus Bacabal



Fonte: Arquivo pessoal (2024).

O protocolo de treinamento foi orientado pelo mestre, faixa preta, Sérgio Andrade, e seguiu os seguintes passos: 1. Aquecimento; 2 *Drills*; 3. Técnicas e; 4. *Sparring* Específico. Em cada aula, um objetivo específico de treino, como exemplos: luta em pé com quedas; imobilização e controle; quedas conectando com as imobilizações; montada; pegada de costas nos quatro apoios; fugas, saída de costas; guarda; etc. O importante deste protocolo é a conexão entre as posições aprendidas a cada aula.

O aquecimento prepara o corpo para o treino mais intenso. Eleva gradualmente a temperatura corporal, a frequência cardíaca, previne lesões, melhora a performance e prepara a atleta mentalmente. O aquecimento incluía corrida, polichinelo, corrida parada, alternado, flexão de braço, *ukemi* sentado, *ukemi* agachado, *ukemi* em pé, soldado, carrinho de mão, *sprawls* e agachamentos. Nesta etapa de aquecimento foi possível notar a falta de mobilidade, flexibilidade e de conhecimento do próprio corpo pela maioria das alunas. Muito comum também uma certa vergonha em realizar os exercícios, dificuldade esta facilmente superada logo a partir da segunda aula.

> O jiu-jitsu mudou completamente a minha vida foi muito mais do que um esporte, foi a minha cura. Eu cheguei sem autoestima, desacreditada de mim mesma, carregando o peso da depressão e achando que nada mais fazia sentido. Mas ali no tatame, com cada treino, fui me redescobrindo. Aprendi a confiar no meu corpo, na minha força e na minha capacidade de superar os dias ruins. O jiu-jitsu me deu coragem, disciplina e, principalmente, um propósito. Me vi cercada de outras mulheres incríveis, que também estavam lutando suas próprias batalhas, e juntas fomos nos fortalecendo. Hoje, me sinto viva, segura e com uma autoconfiança que jamais imaginei ter. O jiu-jitsu não só me ensinou a me defender, mas me mostrou o valor que eu tenho. (Gabryella Sousa, aluna bolsista do projeto).

O segundo momento dos treinos é a execução dos *drills*, que são treinos de repetição focados em movimentos específicos, técnicas ou sequências de golpes. A ideia principal é repetir exaustivamente um determinado movimento para que ele se torne automático e seja executado com mais fluidez e eficiência durante o rola (o combate). Nos *drills*, as alunas aprenderam os fundamentos básicos do jiu-jitsu: elevação de quadril, fuga de quadril de costas, fuga de quadril de frente, levantada técnica, rolamento de frente, rolamento de costas, troca de base, ponte, sequências de finalização e entrada de *double leg*. Os *drills* foram feitos soltos, em duplas ou em linha (Figura 3).

Figura 3 – (A) Ensino das posições e (B) Execução das posições do jiu-jitsu.



Fonte: arquivo pessoal (2024).

Feito o aquecimento e os *drills*, foram treinadas as técnicas. As técnicas podem ser categorizadas em posições de controle e domínio, transições e posicionamento ou de finalizações, entre elas: quedas (baiana e *double leg*); norte/sul; joelho na barriga (com variações); montada; 100kg (com variações); pegada de costas; reposições; fugas (dos 100kg, da montada e da pegada de costas); guarda; raspagens (zero, tesourinha e hélice); abertura de guarda (guarda baixa, guarda alta e baldim); kimura; americana; *arm lock*; triângulo e omoplata.

A finalização dos treinos acontece com a aplicação do *sparring* específico, onde, em duplas, a atletas aplicam as técnicas aprendidas na aula. Diferente do rola livre, onde a luta começa em pé e se desenrola livremente, o *sparring* específico foca em posições predeterminadas. Ele possibilita refinar e praticar as técnicas aprendidas na aula, desenvolve o jogo a partir de posições críticas, permite o foco em habilidades específicas, além de treinar a aluna mentalmente para resolução de situações sob pressão.

Considerações finais

O projeto Jiu-Jitsu para Meninas demonstrou a relevância do jiu-jitsu não apenas como uma arte marcial, mas como uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento integral das mulheres. Ao focar na autodefesa e no empoderamento, o projeto ofereceu um ambiente onde as alunas puderam não só aprender técnicas de combate, mas também superar preconceitos e construir autoconfiança. O espaço, exclusivamente feminino, também permitiu que as alunas se sentissem mais confortáveis em treinar um esporte que é de contato corporal.

Foi seguido o protocolo de ensino para iniciantes, permitindo a compreensão do funcionamento dos golpes, conforme a sequência de aprender as posições, repeti-las, combiná-las com outras posições e aplicá-las durante o combate. A metodologia empregada, composta por aquecimento, *drills*, técnicas e *sparring* específico, permitiu um aprendizado gradual e eficaz.

Conclui-se que o jiu-jitsu, ao ser difundido entre as mulheres, transcende o tatame e se torna um instrumento de transformação social. O projeto no IFMA Bacabal exemplifica como a promoção de esportes como o jiu-jitsu pode contribuir significativamente para o empoderamento feminino, a saúde mental e física, e a capacidade de autodefesa. É fundamental que mais iniciativas como essa sejam implementadas, garantindo que o "poder da arte suave" esteja acessível a um número cada vez maior de mulheres, fortalecendo-as e capacitando-as para enfrentar os desafios da vida com mais segurança e autoconfiança. O projeto será submetido novamente no edital de projeto de ensino seguinte, dando continuidade ao trabalho.

Referências

AGÊNCIA BRASIL. **Pesquisa revela que 52% dos brasileiros não fazem atividades físicas.** Disponível em: < https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-06/pesquisa-revela-que-52-dos-brasileiros-nao-fazem-atividades-fisicas#:~:text=Entre%20os%20que%20fazem%20atividades,com%20mais%20de%2016%20anos. >. Acesso em: junho de 2025.

BERNABÉ, E. G.; QUIRINO, R. Mulheres pioneiras na prática do jiu-jitsu: um retrato histórico. **Anais...** SEMINÁRIO INTERNACIONAL DESFAZENDO GÊNERO, V, 2021.

BERTOLANO, C. L. da P. **Mulheres no tatame:** a experiência de ser mulher no jiu-jitsu. 2017, 29fl. Trabalho de Conclusão de Curso. Licenciatura em Educação Física. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2017.

BIZZAR, K. **A história do Jiu-jítsu brasileiro:** do jujutsu ao jiu-jítsu brasileiro. Rio de Janeiro: Autografia, 2017.

IBERDROLA. **Mulheres nos jogos olímpicos.** Disponível em: < https://www.iberdrola.com/compromisso-social/esporte-feminino/mulheres-nos-jogos-olimpicos >. Acesso em: junho de 2025.

PESQUISA NACIONAL DE SAÚDE. **Prática Adequada de Atividade Física.** Disponível em: < https://www.pns.icict.fiocruz.br/painel-de-indicadores-mobile-desktop/ > . Acesso em: junho de 2025.

SECRETARIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL. **Violência contra a mulher.** Disponível em: < https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias-regionalizadas/ligue-180-central/no-maranhao-ligue-180-registra-aumento-de-38-8-nas-denuncias-em-2024#:~:text=Nos%20dados%20de%202024%20tamb%C3%A9m,7%25%20registravam%20o%20g%C3%-AAnero%20feminino. > . Acesso em: outubro de 2024.

SILVA, A. C; SANTOS, G. T; SOUZA, G. C. de; TRIANI, F. da S. Percepções das mulheres no jiu-jitsu: entre entraves e avanços. **Gênero.** V. 22, n. 2, 2022.

SILVA, D. S. da.; SILVA, C. M.; OLIVEIRA, D. L. de. Jiu-jitsu feminino: de promessa a realidade mundial. **Ciência Atual**. V. 13, n.1, 2019.

Capítulo 9

Reflorestando saberes e desabrochando sentipensamentos sobre diversidade sexual no programa Partiu IF do IFAL – Campus Batalha

Rusanil dos Santos Moreira Júnior
rusanil.moreira@ifal.edu.br

Instituto Federal de Alagoas (IFAL)

Semeando caminhos

Este texto é um relato sentipensante[1] construído a partir da minha experiência como professor de Língua Portuguesa no Programa Partiu IF – Programa Nacional de Promoção de Igualdade de Oportunidades para o acesso de estudantes da rede pública de ensino à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) –, do Ministério da Educação (MEC), em 2025. O programa tem por objetivo promover o enfrentamento das desigualdades étnico-raciais na educação brasileira, com atividades voltadas para a recuperação das aprendizagens de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e para o ingresso nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio da RFEPCT.

Entendo que aprender está diretamente relacionado ao sentir. Não há construção de pensamentos comprometidos com as múltiplas existências

1 Trata-se de um neologismo mobilizado pelo sociólogo colombiano Orlando Fals Borda para expressar "o perfil daqueles investigadores e educadores comprometidos com a mudança social e com a leitura autônoma e crítica das realidades colombianas e latino-americanas" (Mota Neto, 2016, p. 234). O conceito é retomado e desenvolvido mais adiante neste trabalho.

e a justiça social sem a dimensão do sentir. As demandas do contexto político-social em que estamos inseridos exigem um posicionamento que busque mitigar sofrimentos e validar corpos, existências e vivências. A escola e a educação linguística[2] – embora não apenas elas – podem constituir-se em um convite a essas reflexões, de modo que delas *desabrochem* jovens e adultos[3] anti-individualistas, antiLGBTQIAPN+fóbicos e coletivamente responsáveis pela transformação social de sua realidade. Nesse sentido, a escola deve ser um espaço de acolhimento das diferenças, de resistência às linguagens violentas e de lucidez social à barbárie, promovendo culturas contra-hegemônicas dentro e fora de seus muros porosos.

Em minhas ponderações, para além de me posicionar a favor de uma educação sentipensante, compartilho algumas *flores* do processo de *reflorestamento* de saberes que busquei *semear* com os jovens do Programa Partiu IF. Tomo como experiência central uma ação do Núcleo de Gênero, Diversidade e Sexualidade (Nugedis) do Instituto Federal de Alagoas (Ifal) – *Campus* Batalha, denominada "Conexões Nugedis: Celebração da Diversidade Sexual, de Gênero e Afetiva". Com vistas à *colheita* de possíveis sentipensamentos do grupo, solicitei a produção de diários de reflexão relativos à participação no evento. A partir desses registros, teço considerações sobre os *brotinhos* que pudemos *germinar*, isto é, os discursos críticos construídos ao longo dessa vivência.

Para compreender essas *flores*, formulei a seguinte pergunta suleadora[4]: Que aprendizagens e reflexões são suscitadas pela discussão sobre

---

2 O ensino e aprendizagem de línguas.

3 Visando à fluidez textual, opto, neste texto, pelo uso do masculino genérico como forma não marcada da língua portuguesa, compreendendo-o como abrangente de mulheres, homens e outras identidades de gênero, sem que isso implique apagamento ou invisibilização das diferenças e desigualdades. Sempre que possível, darei preferência ao uso da linguagem inclusiva, em consonância com uma perspectiva ética e comprometida com a pluralidade.

4 Sob uma perspectiva geopolítica, o termo *sulear* tem sido amplamente evocado em estudos que problematizam sistemas hegemônicos de dominação e discriminação. Conforme destaca Silva Júnior (2022, p. 339), essa noção "representa um posicionamento crítico às representações geradas pelo caráter ideológico do termo nortear, fruto de um pensamento eurocêntrico dominante a partir do qual o Norte

gênero, diversidade e sexualidade na escola? De modo mais específico, quais potencialidades as ações de educação sexual apresentam para o reflorestamento de valores e crenças desses estudantes? Nessa direção, este relato de experiência tem como objetivo refletir sobre as percepções e aprendizagens do grupo participante acerca das discussões de gênero, diversidade e sexualidade, no âmbito da formação de seres sentipensantes.

Organizo, portanto, as ideias em quatro *hortas*: primeiramente, apresento apontamentos teórico-reflexivos que adubaram as ponderações mobilizadas. Em seguida, descrevo os caminhos metodológicos que fertilizaram o relato. Depois, compartilho recortes das produções dos estudantes, evidenciando seus desabrochares à luz do conceito de sentipensamento, desenvolvido por Orlando Fals Borda (2003; 2009). Por fim, aposto na afirmação da educação sentipensante e no fortalecimento do letramento LGBTQIAPN+ na escola. Nessa esteira de pensamento, defendo práticas fundamentadas no afeto e na consciência crítica, capazes de reflorestar saberes que foram desmatados ou reduzidos pela lógica binária, LGBTQIAPN+fóbica, intolerante às diferenças, violenta, universalista e colonialista de compreender a ecologia dos seres.

Adubando perspectivas teóricas

Recentemente, tive a oportunidade de assistir presencialmente a uma palestra de Letícia Nascimento, professora travesti do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI) e autora do livro "Transfeminismo", da Coleção Feminismos Plurais. Na ocasião, a pesquisadora destacou a importância do reflorestamento de saberes. *Reflorestar*. Essa noção, que inspirou a organização do campo semântico deste relato, permaneceu gravada na minha memória. Ela me lembra – como homem cis, gay, negro claro, nordestino, alagoano, filho da classe trabalhadora e professor de adolescentes – o quanto as experiências das

passou a ser apresentado como referência universal. Sulear significa contrariar essa lógica, dando visibilidade à ótica do Sul e desconstruindo a falsa ideia de Norte como acima, superior e Sul como abaixo, inferior".

infâncias e adolescências são despovoadas e violentadas pela imposição de uma monocultura da heterocisnormatividade, dispositivo central para a manutenção do patriarcado. Nessa cultura extrativista e aniquiladora, as pragas esquecem-se de que não é possível mudar a seiva de uma árvore, por mais que sejam podadas ou subjugadas. *Reflorestar* é deixar o orgânico fluir. Crescer. Existir. Habitar. Confluenciar. Pertencer. Ser. Como argumenta Nêgo Bispo, "os orgânicos querem apenas viver como orgânicos, se tornando cada vez mais orgânicos" (Santos, 2023, p. 30).

Para que a semeadura da diversidade seja compreendida e as diferenças possam exilar-se do campo da excentricidade, da anomalia e da marginalização social, a educação sentipensante – e, portanto, decolonial – apresenta-se como uma possibilidade para a reforma das estruturas sentipensantes, das verdades e das linguagens construídas nos terrenos da culpa, do ódio, da anormalidade, da exclusão e da violência. Nesse sentido, o diálogo com a filosofia sentipensante, em estreita filiação aos estudos de Paulo Freire, é fundamental.

O sentipensamento radica na articulação entre o sentir e o pensar como ações motrizes para transformar territórios e realidades sociais marcados por precariedades e violências em espaços habitáveis, justos e dignos. Ele emerge, assim, da confluência entre a criticidade da mente e a potência afetiva das emoções, recusando a cisão moderna entre razão e afetividade. Nessa perspectiva, Fals Borda (2003, p. 9) define como sentipensante "aquella persona que trata de combinar la mente con el corazón, para guiar la vida por el buen sendero y aguantar sus muchos tropiezos". Esse posicionamento revela-se criticamente contrário à conduta fria e pretensamente neutra do cientista moderno. Para Tallei, Diniz-Pereira e Liberali (2022, p. 334, tradução minha), "um ser sentipensante é aquele que age com o coração, mas também emprega a razão, e quando combinamos as duas coisas nos convertemos em seres sentipensantes".

A partir desse entendimento, o processo de formação de seres sentipensantes precisa contemplar as emoções, a afetividade, a cognição e a dimensão política (Tallei; Diniz-Pereira; Liberali, 2022) – proposição originalmente voltada para a formação docente, a qual estendo, neste tra-

balho, à formação discente. Essa perspectiva permite questionar a que proposta de formação cidadã estamos a serviço quando essas dimensões são ignoradas, convidando-nos a redimensionar o alinhamento entre a produção de conhecimentos e as demandas locais, sobretudo no contexto do Sul Global.

Desse modo, inscrevo-me no campo da Linguística Aplicada Militante (Moreira Júnior, 2022) e de Resistência (Tanzi Neto; Mazuchelli; Mota, 2021), uma área de estudos transdisciplinar, de natureza qualitativa e interpretativista, que se dedica à compreensão de histórias que machucam, à proposição de encaminhamentos voltados à mitigação do sofrimento humano e à transformação de sujeitos por meio de – e a partir de – práticas de linguagem. Assim, somo-me a Tallei, Diniz-Pereira e Liberali (2022, p. 336, tradução minha) na defesa de "uma educação sentipensante no ensino de línguas que se estruture a partir do cuidado, dos afetos e do senso crítico da democracia". Isso exige atuar criticamente na compreensão dos problemas cotidianos e desestabilizar – ou mesmo desmantelar – padrões hegemônicos de linguagem e de existência, frequentemente sustentados por grupos conservadores. Como lembra Núñez (2023, p. 60) "nem tudo deve ser ressignificado; talvez haja sistemas que devam mesmo ser destruídos".

Do solo à flor: procedimentos metodológicos

O Programa Partiu IF é direcionado exclusivamente a estudantes do 9º ano da rede pública de ensino que tenham cursado integralmente a educação básica em escola pública e que pertençam a grupos historicamente minorizados e em situação de maior vulnerabilidade social, tais como pessoas negras, quilombolas, indígenas, com deficiência e/ou cuja renda familiar per capita seja de até um salário mínimo. Executado no Colégio Pedro II, nos Institutos Federais (IFs) e nos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), o programa oferece aulas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza, voltadas à recomposição de apren-

dizagens. Para o ciclo 2024-2025, foram disponibilizadas[5] 26 mil vagas em todo o território nacional. Além do ciclo básico de formação, o alunado participa de uma formação suplementar, composta por atividades complementares e psicopedagógicas.

No Ifal – *Campus* Batalha, situado no sertão alagoano, a aproximadamente 180 km de Maceió, foram ofertadas 40 vagas no turno vespertino. As aulas de Língua Portuguesa ocorreram semanalmente às quartas-feiras, das 13h30 às 16h40, de abril a novembro de 2025. Apesar do grupo heterogêneo, a maioria dos alunos apresentava dificuldades em leitura e escrita, com lacunas significativas em conhecimentos básicos da língua. Os estudantes provinham tanto da cidade-sede, Batalha, quanto de municípios vizinhos, como Jacaré dos Homens e São José da Tapera. Problemas de transporte impediram que alguns concluíssem o curso, mesmo com a bolsa mensal de R$ 200 (duzentos reais) oferecida pelo programa, valor insuficiente para cobrir deslocamentos regulares e alimentação.

De acordo com o projeto pedagógico do programa, os conteúdos devem integrar temas abrangentes e contemporâneos que afetem a vida humana em escala global, regional, local e individual (Ifal, 2025). Entre eles, estão saúde, sexualidade e gênero. Como docente de Língua Portuguesa e coordenador do Nugedis/Batalha, busquei integrar a turma às atividades do Núcleo, considerando a pertinência desses temas na formação de cada um deles.

No dia 11 junho de 2025, durante o Mês do Orgulho LGBTQIAPN+, o Nugedis/Batalha promoveu o "Conexões Nugedis", primeiro evento do *campus* dedicado à celebração da diversidade sexual, de gênero e afetiva. O evento visou promover o (auto)conhecimento, combater preconceitos e a LGBTQIAPN+fobia e refletir sobre o respeito e a valorização da diversidade.

O evento contou com quatro atividades desenvolvidas por convidados externos: uma oficina sobre gênero, sexualidade e identidade, ministrada pelo coordenador do Nugedis do Ifal – *Campus* Piranhas; uma palestra sobre direitos e vidas trans, proferida por uma advogada; uma palestra

5 Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/partiu-if. Acesso em 8 ago. 2025.

sobre vulnerabilidades sociais e planejamento sexual e reprodutivo, apresentada por um médico e um gestor público da Secretaria de Estado da Saúde de Alagoas (Sesau-AL); e um bate-papo com ex-estudantes do Ifal – *Campus* Batalha. Também foram realizados testes rápidos para diagnóstico de infecções sexualmente transmissíveis (ISTs), com a participação da Secretaria Municipal de Saúde de Batalha-AL. As quatro atividades foram organizadas em dois blocos concomitantes, permitindo que os estudantes escolhessem duas opções de seu interesse.

A participação do grupo resultou na produção de diários de reflexão como atividade do componente Língua Portuguesa, sob minha supervisão. Não havia um critério preestabelecido quanto à extensão dos textos; a principal orientação era que os alunos redigissem, de próprio punho, como se sentiram ao escutar as pessoas convidadas para o evento e ao refletir sobre as temáticas abordadas. Anteriormente, havíamos discutido o gênero discursivo solicitado, de modo que pudessem realizar a produção em casa após o evento. Ao todo, 35 estudantes entregaram os diários. Após a leitura e a devolução dos registros com sugestões de aprimoramento textual, os alunos elaboraram a segunda versão dos textos. Neste relato, foram analisadas as produções de oito estudantes, com idades entre catorze e quinze anos, evidenciando como suas experiências no evento contribuíram para os processos de reflexão crítica e para a construção da *agência* (Tanzi Neto; Mazuchelli; Mota, 2021).

O normal e o óbvio precisam ser ditos e reflorestados

Nesta seção, a interpretação dos dados não se ancora na aplicação de categorias teóricas prévias aos diários de reflexão, ela emerge de um movimento analítico situado, construído no diálogo entre os textos produzidos, o contexto da experiência e o posicionamento ético-político que orienta este estudo. Tal escolha alinha-se a perspectivas da Linguística Aplicada (LA) de caráter transdisciplinar, com abordagem qualitativa e interpretativista, que compreendem a teoria como construção emergente do encontro com os dados e com as práticas de linguagem. Nesse processo,

considero os limites do gênero relato de experiência. Como argumenta Moita Lopes (2016, p. 101):

> Por um lado, conhecimento que não considera as vozes daqueles que vivem a prática social não pode dizer nada sobre ela; e, por outro, em LA, temos de produzir conhecimento em que não haja distinção entre teoria e prática, mesmo porque, como diz Boaventura Santos (2001, p. 18), a contingência, a velocidade e o inesperado da contemporaneidade têm feito com que "a realidade pareça ter tomado a dianteira sobre a teoria.

A seguir, apresento e analiso trechos dos diários de reflexão, considerando a primeira versão das redações como forma de preservar a autenticidade dos discursos dos estudantes. Ressalto que seus nomes, assim como os das pessoas por eles mencionadas, são fictícios, a fim de resguardar eticamente suas identidades.

Nos recortes abaixo, as alunas Tulipa e Rosa trazem a religião como referência para as suas reflexões:

> *Tulipa – 14 anos*:
>
> [...]
>
> Eu admiro as pessoas que tem coragem de se assumir para a família amigos e não terem medo de se assumir uma pessoa, lgbtQiA+, Eu nascir em um lar cristão e não convivo com pessoas lgbtQia+, meus pais são pressoas preconceituosas com pessoas lgbQIA+. eu não penso inguais ao meus pais. Eu apoio pessoas lgbtQIA+. somos todos inguais devemos respeitar não importa o genêro.
>
> *Rosa – 15 anos*:
>
> [...]

> Eu sou de berço evangélico, cresci dentro da igreja, mas todos ao meu redor sempre respeitaram as pessoas, pois somos iguais, ser cristã não me faz ser menos pecadora, apenas estou confessando-os.

> Eu nunca tive dúvidas sobre a minha sexualidade e genero, mas aprendi a ser mais humana, às vezes eu sou muito fria que é um grande defeito em mim.

> Vejo que o preconceito ainda é algo muito presente para o negros e LGBT, por mais que na minha realidade eu ainda não tenha presenciado, mas sofrer por ser você mesmo é muito triste e é algo que como sociedade precisa ser mudado, respeito é bom e todo mundo gosta.

> Eu gostei do evento e achei muito importante para a gente entender, porém não gostei quando falaram dos evagélicos como se fossemos pessoas preconceituosas, mas sei que cada pessoa teve a sua propria experiência com pessoas diferentes.

Os trechos acima sinalizam um posicionamento crítico, tanto de Tulipa quanto de Rosa, sobre a influência dos valores que entendem como cristãos no acolhimento (ou não) das diferenças, bem como sobre a imagem que se constrói do que é *ser evangélico*.

Ao pontuar que diverge de seus pais no que tange ao respeito à população LGBTQIAPN+, adotando uma perspectiva não preconceituosa, Tulipa reconhece que os valores cristãos vivenciados por sua família orientam condutas contrárias à valorização da diversidade. Observa-se, contudo, que a aluna não identifica a presença de pessoas LGBTQIAPN+ em seu convívio – o que pode sinalizar a presença de dinâmicas de invisibilização ou exclusão nesses espaços. Além disso, sua admiração pela "coragem" das pessoas convidadas ao se afirmarem como LGBTQIAPN+ evidencia que tal identidade é compreendida como uma vivência atra-

vessada por riscos e vulnerabilidades, percepção recorrente em diversos outros diários.

Rosa – que, assim como Tulipa, declara-se cristã – tampouco identifica pessoas LGBTQIAPN+ em seu círculo familiar e religioso. Diferentemente de Tulipa, ela não percebe condutas preconceituosas entre seus pares, ainda que tenha mobilizado, em dois momentos, um discurso em defesa da comunidade evangélica. É provável que ambas convivam com pessoas LGBTQIAPN+. Entretanto, a ausência de uma afirmação pública, a falta de autoidentificação ou a própria passabilidade tendem a ocultar essa presença. Esses fatores funcionam como estratégias para evitar a hostilidade, a exclusão e o sofrimento, constituindo, assim, mecanismos de proteção e resposta à cobrança social diante de contextos de violência.

Embora Rosa discorde da imagem que, segundo ela, foi traçada por um dos convidados do evento a respeito dos evangélicos, demonstra reconhecer a existência de atitudes preconceituosas na comunidade, ainda que fora de seu campo de observação direta. No entanto, a aluna parece relativizar essa associação ao desvincular o preconceito da identidade evangélica para uma categoria genérica: a de "pessoas diferentes".

Por outro lado, Rosa afirma que discutir essas temáticas a tornou "mais humana". À primeira vista, essa declaração pode parecer contraditória, visto que sua trajetória é marcada por um contexto religioso "de berço evangélico", espaço no qual se esperaria o incentivo ao cuidado com o próximo e à convivência comunitária, sem distinções excludentes. Seu discurso, em contrapartida, sugere que essa *menor humanidade* prévia seria, para a aluna, um traço estritamente pessoal, "um grande defeito". Talvez Rosa ainda não compreenda plenamente as implicações de sua formação religiosa na construção de sua visão de mundo e em sua agência. Conforme argumenta Duarte (2017, p. 90):

> A maioria das igrejas evangélicas acredita que a homossexualidade é um desvio da conduta humana, comparando-a a uma patologia do espírito, passível de cura e libertação. Muitas igrejas de denominação evangélica associam a homossexualidade a práticas

> de vida pregressa, imoralidade e desordenação. Para essas, a homossexualidade é um desvio, pois contraria a concepção de "natureza heterossexual" pregada na Bíblia.

Ainda assim, esse momento formativo cumpriu, para Tulipa e Rosa, com seu papel de "inserir ruído, inserir dúvida sobre coisas que antes eram vistas como naturais ou indiscutíveis" (Miskolci, 2017, p. 64), permitindo-lhes uma reflexão crítica sobre o tema.

O texto abaixo é o diário completo de Girassol. Nele, a aluna expressa um feliz sentimento de validação social e pertencimento ao participar do evento:

> *Girassol – 14 anos*:
>
> Na palestra pude ver, que não sou a única "louca" atrás do direito do próximo, aliás todos somos seres humanos, devemos ter direitos iguais!
>
> Uma das frases que não saiu da minha cabeça, foi a de Camomila, "viado não é um insuto!". Imagina um homossexual passa ao lado, no momento em que você fala isso. É óbvio que ele vai se sentir ofendido.
>
> Devemos aceitar todos, ou melhor, respeitar! Ninguém é obrigado a ouvir risadinhas, picuinha ou até mesmo olhares duvidosos, onde chegam ou passam, por serem quem são!
>
> Uma coisa que eu não sabia, e gostei de saber, foi que, a legislação tem uma lei, que impede chamar uma pessoa por seu nome morto.
>
> A palestra pode reforçar sobre coisas que eu sabia, e ensinar o que eu não sabia.

Ao discutir sobre a ação formativa, Girassol inicia seu texto revelando um sentimento de alegria ao entrar em contato com discursos que vão ao encontro da sua forma de pensar. Essa reação evidencia, de certa maneira, uma sensação de pertencimento e validação, possivelmente não encontrada nos espaços sociais de que faz parte. Na escola, ela encontrou o endosso de que o respeito à diversidade não constitui um desvario da realidade. Sentiu-se, portanto, reconhecida e compreendeu que não estava só.

Na sequência, ela indica não compreender totalmente a ressignificação do termo "viado" no discurso da convidada Camomila, o que evidencia quão custosa pode ser a deconstrução (Moreira Júnior, 2021) de significados socialmente cristalizados como insultos, bem como a atribuição de novos sentidos às palavras. Em um exercício afetivo-político, a estudante se coloca hipoteticamente no lugar de uma pessoa LGBTQIAPN+, buscando dimensionar os sentimentos de abjeção enfrentados cotidianamente por essa população.

Por fim, revela ter aprendido sobre o Decreto nº 8.727/2016, que garante o direito ao uso do nome social por pessoas trans e travestis na administração pública federal. Imersa em um processo de letramento LGBTQIAPN+, Girassol demonstra ter compreendido – e aplicado – o termo "nome morto", amplamente utilizado pela comunidade LGBTQIAPN+ para se referir ao nome de registro civil. Nesse movimento, pôde "lidar com a sexualidade como algo cultural e que influencia todos os aspectos da nossa vida em sociedade" (Miskolci, 2017, p. 63).

O próximo texto é o diário de Hibisco, apresentado na íntegra. Em um registro potencialmente sentipensante, a estudante nos convida à agência. Diferentemente dos demais recortes, trata-se da segunda versão de seu diário. Na primeira, ela reproduziu excertos e construções do diário-modelo estudado em sala. Diante disso, ofereci-lhe a oportunidade de reescrever livremente, orientando-a a se desvincular da estrutura de referência para comprometer com seus próprios sentires. Eis o resultado:

Hibisco – 15 anos:

No dia 11 de junho, tivemos uma palestra bem diferente no Ifal. Vieram pessoas falar sobre o caso do Miguel[6]. Confesso que fiquei bem assustada, confusa também, porque são temas que não aparece no meu dia a dia.

Na roda de conversa. Camomila, falou a seguinte frase "Não tinha nenhum problema em ser oque eu era", e realmente não tem nenhum problema. Mas os ensinamentos em que recebo, tanto de casa quanto da igreja, fala que isto é "erado", mas mesmo assim devemos amar, respeitar e tratar todos com dignidade, endependente de quem sejam. Jesus sepre nos ensinou a acolher, olhar com carinho e não julgar o outro.

Na roda de conversa falaram muito sobre apelidos que pessoas LGBT e pessoas negras recebem, e pra ser bem sincera eu costumava usar bastante, mas não de um modo crítico e sim como brincadeira, e agora eu entendi que realmente estava sendo hipocrita, e desrespeitando, mesmo que essa não era minha intensão.

Varios momentos, discordei e fiquei em dúvida, mas também não tive coragem de tirar esta dúvida, mesmo quendo muito. Na minha fámilia tenho um primo que fala ser bi, e eu fui a unica a saber disso. E penso que se ele estivesse ouvido está palestra ele podia tomar coragem para se assumir. No fim, percebi que, essa palestra mesmo não me enteressando muito, por outro lado tem pessoas que precisam, e não tem está oportunidade. Com tudo, consegui dar alguns conselhos para meu primo, o que não foi suficiente. mas fiz o que pude. E entendi que esse tipo de palestra, são muito importante.

---

6 Miguel é um menino trans paranaense que, aos 7 anos, recebeu seu primeiro documento com o nome social.

Ouvir os estudantes e considerar o que estão aprendendo é fundamental para entender as tramas de construção do conhecimento e, consequentemente, de sua agência. Assim como Tulipa e Rosa, Hibisco também foi formada em um contexto de educação cristã que condena a diversidade sexual. Lançar luz sobre esse debate à consciência torna-se indispensável para compreender as veredas do pensamento e, então, reflorestá-las.

A escuta das vivências de pessoas LGBTQIAPN+ permitiu que Hibisco refletisse sobre as próprias condutas, entre as quais se destaca o uso recreativo de ofensas verbais. Nesse processo, a estudante tomou consciência do poder da linguagem e do alcance de suas repercussões, ainda que não intencionais, desencadeando uma transformação em suas atitudes. A dúvida expressa no encerramento de seu diário impulsionou tanto a curiosidade quanto a reflexão sobre as temáticas abordadas, mesmo em momentos de discordância. Revela-se, aí, a potência do diálogo e de uma formação que não almeja apaziguar o pensar, mas desestabilizar verdades postas como consolidadas e inquestionáveis.

Por último, Hibisco constrói um microrrelato de uma experiência familiar: a de um primo cuja sexualidade não é acolhida pela família. Ao compartilhar com ele os novos aprendizados da escola, a aluna evidencia o quanto foi significativo compreender melhor o primo e, mais do que isso, buscar apoiá-lo nesse contexto familiar. Ainda que ela tenha afirmado não ter demonstrado, inicialmente, grande interesse pela palestra, sua leitura de mundo (Freire, 2011), construída coletivamente, permitiu-lhe desnaturalizar práticas linguageiras e agir no mundo em um movimento de acolhimento do outro.

Nos trechos a seguir, os estudantes refletem sobre o uso de xingamentos que instrumentalizam a sexualidade como recurso de ofensa:

> *Margarida – 15 anos*:
>
> Durante a conversa, eu percebi o quanto é importante prestar atenção nas palavras que a gente usa, principalmente quando falamos de forma "brincando". Antes, eu achava normal usar palavras como "viado"

entre amigos, achando que era só zoeira e que ninguém ia se importar. Mas agora entendi que, mesmo que pareça engraçado pra quem fala, pode machucar quem escuta, especialmente pessoas da comunidade LGBT+. Além disso esse tipo de xingamento não é só falta de respeito, é tambem crime, porque atinge diretamente a identidade do outro.

Um parte que eu achei interessante foi quando a Camomila contou sobre uma brincadeira com a amiga Hortênsia. Ela falou que um dia entrou na sala e disse: "tenho certeza que estou sentindo o cheiro de charque". As duas riram, porque têm uma amizade muito forte, com respeito e intimidade. Então entre elas, isso não foi ofencivo. Mas isso me fez pensar: nem todo mundo tem esse tipo de relacão, e é ai que mora o perigo. Se a gente não tem confiança ou amizade com a pessoa, esse tipo de brincadeira pode ser mal interpretada e até causar dor.

[...]

Jasmim – 14 anos:

[...]

Uma das minhas partes preferidas foi quando a Camomila falou que "você não pode chamar uma pessoa de sapatão, se você não for sapatão". Ai eu percebir que as "brincadeiras" que meus amigos tiram comigo não me ofendem mais pode ofender outra pessoa, É claro que eu já era ciente disso, mas parece que essa frase abriu meus olhos.

Lírio – 14 anos:

> [...] e nessa palestra que teve, deu para aprender várias coisas, por exemplo: Se você não gosta de outro gênero diferente do seu, não tem obrigação de gostar mas tem a obrigação de respeitar.
>
> Também não é bom fazer xingamentos diretos com essa pessoa de outro gênero, por exemplo: viadinho, gay, baitola, etc.
>
> Mas se essa outra pessoa for seu amigo e ela quiser autorizar que você chame ela com essas palavra que eu ditei anteriormente, tudo bem.
>
> [...]
>
> *Orquídea – 15 anos*:
>
> [...]
>
> Antes eu achava que as pessoas escolhiam ser LGBT, mas não quem ser julgado excluido e esculhambado, então a vida não é fácil, eu tinha curiosidade sobre sabe se foi facil a familia aceitar eles nessa decisão ai foi ai que eu vir que nada e facil, oque mecheo um pouco com minha emoções porque eu me coloquei no lugar deles e vir que não é facil ser eles mesmo no mundo que agente veve [...].

Os discursos apresentados expressam autoanálises críticas acerca de práticas linguageiras cotidianas e de ideias do senso comum que colocam determinadas identidades de gênero e orientações sexuais em posições de subalternidade e abjeção.

Margarida, Jasmim e Lírio destacam o processo de conscientização sobre o potencial ofensivo de palavras que inferiorizam a homossexualidade. No discurso de Jasmim, observa-se a relevância desse movimento

analítico, pois, ainda que sua compreensão não fosse inteiramente nova, o exercício reflexivo contribuiu para consolidar seu posicionamento.

Nessa direção, Margarida e Lírio indicam compreender a reapropriação linguística de insultos – fenômeno em que um grupo historicamente marginalizado ressignifica termos ofensivos para empregá-los em contextos de afeto e pertencimento. Assim, é possível notar em seus discursos a percepção das nuances da linguagem e do modo como os sentidos se alteram conforme quem fala, para quem se fala, como se fala e em que contexto.

Orquídea, por sua vez, pontua ter compreendido que ser uma pessoa LGBTQIAPN+ não constitui uma escolha, embora ainda empregue o termo "decisão" como sinônimo de afirmação identitária – o que pode ser interpretado como resquício de uma formação marcada pela heterocisnormatividade. Em seu discurso, destaca-se a recorrência da expressão "não é fácil", evidenciando a percepção de que a população LGBTQIAPN+ enfrenta inúmeros desafios para existir com dignidade e para ter seus direitos garantidos, entendimento que se revela recente em seu processo formativo.

Florescer de saberes

A experiência com o Programa Partiu IF no Ifal – *Campus* Batalha evidenciou como práticas educativas sentipensantes podem gerar transformações significativas no olhar e na ação de estudantes diante de questões de gênero, diversidade e sexualidade. Os diários de reflexão mostraram que, ao trazer à consciência o impacto das palavras e das atitudes sobre a população LGBTQIAPN+, jovens alunas e alunos desabrocharam processos de autoanálise crítica e de agência ética.

Observa-se que o diálogo com experiências plurais, promovido por atividades como o "Conexões Nugedis", ação organizada pelo Nugedis/Batalha, possibilitou que estudantes reconhecessem a incidência de estruturas hegemônicas na conformação de percepções e comportamentos cotidianos, muitas vezes marcados por violências. A reapropriação linguística, a reflexão sobre termos historicamente usados como insultos e

a tomada de consciência acerca dos desafios enfrentados pela população LGBTQIAPN+ configuram flores desse processo de reflorestamento de saberes.

Estudantes como Tulipa, Rosa, Girassol, Hibisco, Margarida, Jasmim, Lírio e Orquídea exemplificam diferentes formas de deslocamento e aprendizagem: alguns sinalizaram o reconhecimento do preconceito presente em práticas cotidianas, outros manifestaram empatia e agência; e houve aqueles que formularam reflexões críticas sobre a relação entre os usos da linguagem e as estruturas sociais. Esses relatos indicam que o contato com experiências inclusivas e a educação sentipensante favorecem a conscientização, o letramento, o respeito, a agência e a responsabilização coletiva, o que reforça a compreensão de que a transformação social passa pelo cuidado, pelo afeto e pela ação ética.

Nesse sentido, a escrita dos diários configurou-se como um movimento de evocação dos sentidos construídos durante o evento, permitindo registrar, na materialidade do texto, aquilo que lhes foi mais significativo. O ato de revisitar as memórias pode ter despertado um desejo de ruptura com determinadas posturas e suscitado uma problematização – ainda que em estágio germinal – dos arranjos sociais em que estão inseridos. Como destacam Tanzi Neto, Mazuchelli e Mota (2021, p. 34), "nem a agência e nem a transformação social ocorrem dissociadas das estruturas sociais, tais como o Estado, a Igreja, a Família, o trabalho remunerado, entre outros".

Portanto, a semeadura de experiências afetivo-cognitivas, aliada à reflexão sobre a linguagem e à convivência com as diferenças, mostra-se essencial para consolidar um letramento que valorize a diversidade, combata a LGBTQIAPN+fobia e contribua para a construção de seres sentipensantes, ainda que grupos conservadores o enxerguem como ameaça ao ideal hegemônico de sociedade. Argumenta Louro (2014, p. 135):

> [...] há aquelas/es que negam que a educação sexual seja uma missão da escola com o fundamento de que nela estão implicadas escolhas morais e religiosas e que ela cabe primordialmente às famílias. A pressão

> desses grupos vai na direção do silenciamento, possivelmente supondo que se não se tocar nessas questões elas não "entrarão" na escola. Uma suposição que se revela impossível. As questões referentes à sexualidade *estão*, queira-se ou não, na escola (grifo da autora).

Nessa perspectiva, a educação linguística orientou-se para a transformação de discursos LGBTQIAPN+fóbicos e para o fortalecimento do pensamento crítico. A experiência evidenciou a importância de ações inclusivas e instâncias institucionais, como o Nugedis/Batalha, que, por meio do letramento LGBTQIAPN+, envolvem tanto a instituição quanto os estudantes na construção de um espaço coletivo sensível às diferenças e atento às formas de discriminação. Em última instância, os frutos dessa experiência reafirmam que a escola pode e deve constituir um terreno fértil para o cultivo da humanidade, do acolhimento, da resistência e da transformação social – um espaço a ser continuamente reflorestado.

Agradecimento

Agradeço à Fundação de Apoio à Educação e ao Desenvolvimento Tecnológico do Rio Grande do Norte (Funcern) a concessão da bolsa do Programa Partiu IF ao longo de 2025, fomento que viabilizou a atuação no programa e a realização deste estudo.

Referências

BRASIL. **Decreto nº 8.727, de 28 de abril de 2016**. Dispõe sobre o uso do nome social de pessoas travestis e transexuais na administração pública federal. Diário Oficial da União, Brasília, 29 abr. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8727.htm#art7. Acesso em: 7 set. 2025.

DUARTE, A. J. O. Sexualidade e religião: um olhar crítico acerca das influências da religião sobre o comportamento sexual. **Revista Relegens Thréskeia**, v. 6, n. 1, p. 74-98, 2017. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/relegens/article/view/54134/34185. Acesso em: 20 jan. 2026.

FALS BORDA, O. **Ante la crisis del país**: ideas-acción para el cambio. Bogotá: El Áncora Editores; Panamericana Editorial, 2003.

FALS BORDA, O. **Una sociología sentipensante para América Latina**. Bogotá: CLACSO/ Siglo del Hombre Editores, 2009.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011 – Coleção questões da nossa época; v. 22.

IFAL – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas. **Projeto Pedagógico do Curso Partiu IF**. Maceió, AL, 2025. 25 p.

LOURO, G. L. Práticas educativas feministas: proposições e limites. *In:* LOURO, G. L. (org.). **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p.114-145.

MISKOLCI, R. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora: UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto, 2017. (Série Cadernos da Diversidade)

MOITA LOPES, L. P. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-107.

MOREIRA JÚNIOR, R. S. **A caminho de uma pedagogia decolonial nas aulas de língua espanhola**: uma experiência no ensino fundamental II de uma escola pública e periférica de Maceió. 2022. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2022. Disponível em: http://www.repositorio.ufal.br/jspui/handle/123456789/10443. Acesso em 7 set. 2025.

MOREIRA JÚNIOR, R. S. Por uma pedagogia decolonial no ensino de língua espanhola: uma experiência remota durante a pandemia da Covid-19. **Revista Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 8, n. 30, p. 164-180, 2021. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4617. Acesso em: 7 set. 2025.

MOTA NETO, J. C. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina**: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba: Editora CRV, 2016.

NÚÑEZ, G. **Descolonizando afetos**: experimentações sobre outras formas de amar. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

SANTOS, A. B. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora, 2023.

SILVA JÚNIOR, A. C. Sulear. *In:* MATOS, D. C. V. S. ; SOUSA, C. M. C. L. (org.). **Suleando conceitos em linguagens**: decolonialidades e epistemologias outras. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022, p. 339-349.

TALLEI, T.; DINIZ-PEREIRA, J.; LIBERALI, R. Sentipensante. *In:* MATOS, D. C. V. S. ; SOUSA, C. M. C. L. (org.). **Suleando conceitos em linguagens**: decolonialidades e epistemologias outras. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022, p. 333-337.

TANZI NETO, A.; MAZUCHELLI, L. P.; MOTA, V. M. Linguística Aplicada de resistência: agência radical, transgressões e política para transformação social escolar. *In:* TANZI

NETO, A. (org.). **Linguística Aplicada de Resistência**: transgressões, discursos e política. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021, p. 25-46.

Capítulo 10

História e feminismos na literatura de Louisa May Alcott

Jonatas Xavier de Souza
jonatas.xavier@ifpb.edu.br

Instituto Federal da Paraíba (IFPB)

Introdução

O tempo histórico de produção de uma determinada obra literária pode oferecer múltiplas pistas acerca de seus significados e das intenções de quem a produziu. Se a literatura revela uma determinada maneira de ver o mundo, cada autor, por sua vez, expressa um olhar singular sobre a realidade de seu tempo, selecionando e reelaborando elementos que são recriados em suas obras. História, cultura, ideologia e religião constituem alguns dos fatores que compõem o contexto do literato e que contribuem para "moldar" seu olhar individual.

No caso específico de Louisa May Alcott, o estudo aqui empreendido analisa sua obra literária a partir de uma perspectiva que articula a história e a crítica feminista, tal como dramatizadas no romance *Mulherzinhas*, publicado em 1868. Nessa obra, Alcott desenvolve uma temática feminina e intimista, tendo como pano de fundo a Guerra Civil Americana (1861–1865), que constitui o cenário dos acontecimentos narrados. Desse modo, o objetivo geral da pesquisa fundamenta-se em uma atitude hermenêutica que propõe uma homologia entre duas dimensões analíticas: a observação dos papéis sociais atribuídos aos gêneros na narrativa do romance e a análise das condutas assumidas pelas personagens femininas.

Além de investigar os possíveis modos de subjetivação feminista presentes no romance de Alcott, colocam-se as seguintes questões: de que maneira os designadores de gênero se articulam com a trajetória da autora e com a história das mulheres ocidentais do século XIX? Em que tipo de descoberta as personagens do romance reconhecem alguma verdade sobre si mesmas ou sobre o mundo que as cerca? Conforme argumenta Butler (2017a, p. 17): "[...] as condições normativas para a produção do sujeito produzem uma ontologia historicamente contingente, de modo que a própria capacidade de discernir e nomear o 'ser' do sujeito depende de normas que facilitem esse reconhecimento".

No caso da literatura de Alcott, uma hipótese possível para compreender a atuação de suas personagens reside em uma ontologia social que atribuiu às mulheres funções circunscritas ao domínio privado, por meio de uma divisão sexual dos papéis que viabilizou a consolidação da chamada "ideologia da domesticidade", marcada pelo confinamento feminino ao espaço do lar, frequentemente justificado sob o discurso da proteção (Rago, 2014). Ainda assim, seria equivocado interpretar a operação das normas de gênero de maneira estritamente determinista, sobretudo quando se considera o contexto de guerra no qual se insere o romance de Alcott, um cenário fértil para o desenvolvimento de reflexões de cunho político, nas quais o debate sobre categorias identitárias conduz à problematização do que pode ser compreendido como uma vida possível de ser vivida (Butler, 2017a). Nesse sentido, a hipótese mais consistente para pensar os processos de subjetivação feminina em *Mulherzinhas* parece residir na representação de uma existência feminista que dialoga diretamente com a experiência da própria autora.

Na investigação dessas hipóteses, recorreu-se a subsídios da história cultural feminista e da teoria literária do romance, de modo a refletir sobre como diferentes narrativas podem assumir múltiplos sentidos. Para tanto, mobilizam-se contribuições de intelectuais que transitam pelos campos da Teoria da História e da Teoria Literária, tais como White (1994, 2014), Rago (2013, 2014, 2021), Pamuk (2011), Eagleton (2019), Iser (2022) e Watt (2019).

No que concerne à construção narrativa da análise, abordam-se a história das mulheres e a crítica literária do romance realista sob uma perspectiva histórica e autobiográfica. A partir desses pressupostos, examina-se a narrativa de *Mulherzinhas* em relação aos acontecimentos históricos de sua época e aos modos de subjetivação da autora, evidenciando pontos de convergência que possibilitam deslocamentos analíticos fecundos para se pensar a história feminista e as práticas individuais e coletivas de resistência aos papéis sociais previamente atribuídos aos sexos no contexto do século XIX.

Crítica teórica: narrativa histórica e feminismos

O convívio frequente com a literatura de Louisa May Alcott e o contato com as histórias miúdas de mulheres retratadas em seus romances permitiram-me perceber, paulatinamente, como, por vezes, reproduzimos uma leitura autoritária da história, inscrita em uma temporalidade aprisionada, que congela os acontecimentos, reafirma valores competitivos e aponta para um caminho quase desesperançado, único, que invalida propostas alternativas voltadas a saídas mais humanas e solidárias. Trata-se de uma leitura que se opõe àquela evocada por Hayden White (2014, p. 63), quando afirma a necessidade de narrativas "que nos preparem para o enfrentamento do nosso próprio destino, marcado pela descontinuidade e pela ruptura".

Os postulados de White constituem referências fundamentais para o trabalho com a literatura de Alcott, na medida em que o autor analisa a epistemologia e a estrutura do discurso histórico como um processo dinâmico, de base linguística, no qual a interpretação narrativa do passado é organizada e produzida pelos historiadores. Nesse sentido, White (1994, p. 26) sustenta que "[...] se o discurso histórico deve ser compreendido como produtor de um tipo distinto de conhecimento, ele deve antes ser analisado como uma estrutura de linguagem".

No campo da história cultural e da teoria literária, pode-se afirmar que a análise dos significados da ação feminista na literatura de Alcott exige o enfrentamento de ao menos duas ordens de questões teóricas, sem

as quais a compreensão das especificidades suscitadas por sua obra fica comprometida. É isto que se problematiza neste texto: a questão da subjetividade feminina e as relações de gênero tal como se configuram em seus romances. Não por acaso, a posição feminista de Alcott emerge de forma explícita no prefácio do romance *O desabrochar de Rose*, escrito em setembro de 1876, no qual a autora declara:

> [...] deixem-me dizer que não há moral nesta história. Rose não foi criada para ser uma garota exemplar, e esta sequência foi escrita apenas para cumprir uma promessa, na esperança de oferecer diversão e talvez, aqui e ali, uma dica útil para outras flores que estão prestes a desabrochar (Alcott, 2021, p. 4).

Ao explicitar sua intencionalidade, Alcott recorre à metáfora das flores como figura de linguagem que qualifica seu modo de subjetivação feminista, operando narrativamente no sentido de libertar as mulheres de uma cultura misógina e da imposição de um modelo de existência ditado pela lógica masculina nos marcos da heterossexualidade compulsória. Para Rago (2013), esse gesto constitui um dos sentidos centrais dos "feminismos". Ao discutir as potencialidades do pensamento feminista para "produzir futuros" — imprevisíveis e prazerosos, ainda que não isentos de riscos —, a autora argumenta que uma de suas finalidades fundamentais é libertar as mulheres dos modelos e papéis universais cristalizados pelos discursos científicos e religiosos desde o século XIX.

Em diálogo com teóricas feministas como Braidotti (2002) e Rago (2014), que convidam as mulheres a pensarem o mundo privado como um espaço de privação — problematizando, inclusive, os aspectos patriarcais que definem o lar como um lugar naturalmente aconchegante e feminino —, pode-se afirmar que a literatura de Alcott apresenta modos de subjetividade feminina que apontam para as múltiplas possibilidades de um "devir-mulher", no sentido deleuziano, ou ainda de um "devir-nômade", orientado à construção de formas de vida mais leves e afirmativas.

Inserida nesse campo de abordagens fluidas dos feminismos, a literatura de Alcott ganha densidade crítica ao alinhar-se à compreensão de que

as diferenças e desigualdades que atravessam a experiência das mulheres são produtos de construções históricas, culturais e sociais. Tal entendimento retoma uma tese clássica dos feminismos, amplamente difundida por Beauvoir (2019), Butler (2017b) e Hooks (2018). Sob o filtro de um olhar formado pelos cânones do realismo literário norte-americano, Alcott elabora uma crítica contundente à ética social de gênero vigente, às instituições e, sobretudo, à condição humana das mulheres em pleno século XIX. Ao conjugar aventura, emoção e suspense com análise psicológica e especulação filosófica sobre a existência, a autora constrói uma narrativa que emoldura uma história das mulheres no contexto da Guerra de Secessão, tornando visível o cotidiano de personagens historicamente situadas em seu tempo.

Nessa perspectiva, a literatura de Alcott pode ser compreendida como um dispositivo por meio do qual a autora elabora suas críticas feministas, as quais se completam no ato individual da leitura de seus romances. É nessa direção que Iser (2022) formula a chamada "teoria do efeito", segundo a qual o texto literário funciona como um dispositivo no qual não apenas o autor, mas também o leitor constrói representações e elabora críticas. Ainda que tal abordagem conceda lugar privilegiado ao leitor, não se deve perder de vista que a qualidade estética e histórica de uma obra literária reside na estrutura de sua realização e na forma como a narrativa se organiza, uma vez que são essas estruturas textuais que possibilitam experiências concretas de leitura (Eagleton, 2019; White, 2014).

No caso em questão, *Mulherzinhas* é analisado a partir da articulação entre história e significação literária. Questiona-se, assim, tanto o intrínseco da obra — seu conteúdo exegético, temáticas, tramas e dimensões formais — quanto o extrínseco e exofórico, isto é, o contexto histórico de sua produção. A relação entre o tempo histórico do enredo e o espaço narrado, em diálogo direto com as dinâmicas do período de criação e publicação do romance, revela, para além de sua estética, estilo e linguagem, significados históricos e mesmo psicológicos, mobilizados por meio do imaginário coletivo (Darnton, 2014).

Além de ser uma fonte para pensar história e feminismos, *Mulherzinhas* pode ser compreendido segundo Ítalo Calvino (2007), que define clássico como "um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer". Essa ideia explica por que continuamos a ler Alcott, mesmo mais de cento e cinquenta anos depois: suas histórias oitocentistas ainda interpõem leitores contemporâneos, oferecendo possibilidades de reflexão sobre o papel das mulheres e as estratégias que elas encontram para existir dentro dos limites de seu tempo.

Deslocamentos teóricos e analíticos

O trabalho com a literatura de Louisa May Alcott aproxima-se da abordagem desenvolvida por Orhan Pamuk (2011) em *O romancista ingênuo e o sentimental*, ao propor uma leitura que nos permite adentrar a realidade do romance pelos olhos das personagens: "[...] o prazer real de ler um romance surge com a capacidade de ver o mundo não a partir de fora, mas pelos olhos dos protagonistas que habitam esse mundo" (Pamuk, 2011, p. 10-11).

Nesse sentido, *Mulherzinhas* pode ser interpretado como uma representação do mundo real, que revela aspectos históricos e sociais pouco evidenciados. Essa perspectiva encontra respaldo no "paradigma indiciário" de Carlo Ginzburg, que valoriza a observação de detalhes marginais como indicadores significativos da realidade: "[...] um método interpretativo centrado sobre os resíduos, sobre os dados marginais, considerados reveladores, o que pode nos revelar elementos pouco notados ou despercebidos da nossa observação no cenário representado" (Ginzburg, 2007, p. 149). Ao longo da leitura, cenas, discursos, paisagens e características das personagens são cuidadosamente examinados, permitindo aprofundar a análise histórica sob a lente da crítica feminista. Como destaca Hayden White (1994, p. 41), a ficção literária fornece conhecimento útil sobre o mundo, estabelecendo um diálogo entre realidade e narrativa.

Complementarmente, Ian Watt (2019) enfatiza a importância da individualização das personagens e da atenção aos espaços em que atuam, diferenciando-as de tipos genéricos e situando-as como sujeitos histori-

cos. A obra de Alcott, nesse viés, constrói sentidos que se concretizam na interação com o leitor, reforçando a ideia de Barthes (2009, p. 64) de que "[...] o leitor é o espaço mesmo onde se inscrevem [...] todas as citações de que é feita uma escritura; a unidade do texto não está em sua origem, mas no seu destino".

Diante desse quadro, este estudo se insere na pesquisa qualitativa de caráter exploratório, reconhecendo a relação dinâmica entre obra literária, autora e leitor. A análise histórico-cultural e feminista de *Mulherzinhas* evidencia modos de subjetivação e estratégias de resistência aos papéis de gênero impostos, revelando possibilidades de ação e reflexão sobre a condição feminina no século XIX. Ao mesmo tempo, Alcott oferece ao leitor contemporâneo experiências de leitura que ultrapassam o entretenimento, convidando à reflexão sobre história, gênero e vida social: a autora, ao "ajudar a desabrochar" suas personagens, cria um espaço de aprendizado e libertação, que ressoa nos modos de existência feminina atuais (Revel, 1998; Chartier, 2009).

Dos feminismos na literatura de Alcott

De forma imediata, pode-se afirmar que a literatura de Louisa May Alcott possibilita a discussão acerca dos modos de subjetivação feminina presentes nos Estados Unidos do século XIX, bem como a visualização das relações estabelecidas entre os gêneros, considerando as peculiaridades do contexto histórico referido. Tal análise pode ser conduzida a partir da perspectiva do feminismo interseccional, compreendido como uma ampla colcha de retalhos na qual se articulam reivindicações do feminismo negro, do movimento *gay*, do transfeminismo, entre outros movimentos embasados na teoria *queer*, conforme proposto por Butler (2017b).

No processo de identificação dos designadores de uma prática feminista na obra de Alcott, dois livros de Margareth Rago assumem papel central. Em *Do cabaré ao lar* (Rago, 2014), a autora analisa os processos de domesticação feminina tanto nos espaços públicos quanto nos privados, os quais visam à consolidação de um modelo higienizado de família nuclear. Já em *A aventura de contar-se* (Rago, 2013), embasada nos postu-

lados foucaultianos, Rago mobiliza as vivências de mulheres feministas libertárias para evidenciar suas formas de resistência aos "micropoderes" operantes nas "micropolíticas". Ao longo da obra, problematiza os principais designadores dos feminismos e, ao considerar sua diversidade, afirma:

> [...] os feminismos criaram modos específicos de existência mais integrados e humanizados, desfazendo as oposições binárias que hierarquizam razão e emoção, público e privado, masculino e feminino, heterossexualidade e homossexualidade. Inventaram eticamente, ao defenderem outros lugares sociais para as mulheres e sua cultura, e operaram no sentido de renovar o imaginário político e cultural de nossa época [...] (Rago, 2014, p. 27).

Cabe salientar que Alcott nasceu na Pensilvânia, no seio de uma família abolicionista que sempre incentivou seu desenvolvimento intelectual. A autora amadureceu sua escrita após atuar como enfermeira do lado norte durante a Guerra de Secessão (1861-1865) (Cheney, 2021). Ao analisar sua trajetória de vida e seus escritos, torna-se evidente o alinhamento da escritora a ideais feministas que, segundo Grosz (2002), não se configuram como uma luta por reconhecimento — uma vez que tal reconhecimento pressuporia uma instância hierarquicamente superior —, mas como um esforço para tornar mais móveis, fluidos e transformáveis os mecanismos pelos quais o sujeito feminino é produzido e representado.

A partir da teoria de Artières (1998), que compreende a escrita como um modo de inscrever-se na obra e de existir publicamente, Rago (2013) observa que ainda são raras as autobiografias de mulheres transgressoras, sejam aquelas politicamente engajadas em movimentos sociais, sejam aquelas que se rebelaram de outras formas contra os códigos normativos hegemônicos. No caso de Alcott — talvez mais do que em relação a qualquer outra autora do século XIX —, pode-se afirmar que sua obra constitui uma revelação de si mesma, uma vez que seu principal capital narrativo era a própria vida, suas experiências e as de pessoas diretamente ligadas

a ela (Cheney, 2021). O caráter autobiográfico recorrente em suas obras é confirmado pela própria autora em diversas passagens de suas cartas e diários, como no fragmento em que relata ter se inspirado na família e na experiência da guerra para escrever *Mulherzinhas*.

> [...] As primeiras brincadeiras e experiências; a morte de Beth; as experiências literárias de Jo e artísticas de Amy; o lar feliz de Meg; John Brooke e sua morte; o personagem de Demi. O senhor March não foi à guerra, mas Jo, sim. Sobre a senhora March, tudo é verdade, embora não seja bom o suficiente. Laurie não é um rapaz americano, embora todo moço que já conheci reivindique o personagem. Ele era polonês, que conheci no exterior em 1865. O senhor Lawrence é meu avô, o coronel Joseph May. Tia March não é ninguém (Cheney, 2021, p. 152).

Considerando o caráter autobiográfico de sua escrita e a visão progressista que Alcott apresenta para a época, torna-se possível evidenciar a importância de se refletir sobre os modos de subjetivação feminina disponíveis no contexto de produção da obra, isto é, sobre as sofisticadas estratégias narrativas que podem ser interpretadas como representativas de uma existência feminista (Rago, 2013). Nesse sentido, não surpreende que *Mulherzinhas* apresente um caráter de "contracondutas", pois, embora se apresente como um manual de bons modos destinado a garotas cristãs, a narrativa é atravessada por movimentos que visam a outras formas de condução da vida. Algumas personagens femininas, assim, buscam ser conduzidas de maneira distinta, orientadas por outros valores e outras possibilidades de salvação (Foucault, 2008).

Ao trazer à baila personagens femininas marcadamente ativas em um período no qual à mulher era atribuído o rótulo de "sexo decorativo" (Beauvoir, 2019), Alcott revela, ainda que de modo velado, sua postura subversiva e seus ideais progressistas. Por outro lado, a própria autora define *Mulherzinhas* como um drama doméstico (Alcott, 2019), o que evidencia a ambiguidade constitutiva da obra. Se, por um lado, os romances de Alcott ampliam os horizontes do protagonismo feminino, por outro,

também reforçam discursos que Rago (2014) identifica como estratégias de controle impostas pela sociedade burguesa, responsáveis por direcionar a mulher ao espaço do lar:

> [...] Fora da fábrica, a redefinição das relações familiares, através da promoção de um novo modelo de mulher, voltada para o lar, e de uma nova percepção cultural da criança, procura difundir entre a classe operária os valores burgueses da honestidade, da laboriosidade, da vida regrada e dessexuada, do gosto pela privacidade, eliminando as práticas populares consideradas ameaçadoras para a estabilidade da ordem social (Rago, 2014, p. 43).

Ressalta-se que, embora a literatura de Alcott revele práticas feministas consistentes, sua obra também exemplifica os limites impostos à liberdade feminina no século XIX. Condicionada a escrever um "livro doméstico", a autora, contudo, não se restringe a essa tarefa. Pelo contrário, *Mulherzinhas* apresenta múltiplos exemplos de uma prática libertária. Alcott não apenas narra a trajetória ficcional de suas personagens, mas inscreve nelas sua própria subjetividade, especialmente por meio da personagem Jo, que funciona como sua representação na obra e encarna a figura da mulher insubmissa. Conforme observa Rago (2013), a construção de narrativas próximas à experiência de vida do autor pode operar como um mecanismo de resistência às imposições de gênero. Nesse sentido, transfigurar-se em suas personagens constituiu, para Alcott, uma válvula de escape frente às restrições impostas à participação feminina no âmbito social do século XIX.

Ao se desvincular das correntes literárias de sua época, que frequentemente relegavam as personagens femininas a papéis secundários, Alcott estrutura sua narrativa a partir do protagonismo das mulheres. Tal opção torna-se evidente na construção de Jo, personagem que rompe com estereótipos e desafia convenções sociais relacionadas ao comportamento feminino. Ao longo do romance, Jo apresenta características que destoam do ideal esperado para uma jovem cristã do século XIX.

> [...] Jo, de quinze anos, era muito alta, magra e morena, e lembrava um potro, pois nunca parecia saber o que fazer de seus braços e pernas compridos, que sempre a atrapalhavam. [...] O cabelo comprido e grosso era seu único encanto, mas geralmente estava preso sob uma rede, para não a atrapalhar. Seus ombros eram curvados, as mãos e os pés, grandes; tinha preferência por roupas largas e a aparência desajeitada de uma garota que se transformava rapidamente em mulher e não gostava disso (Alcott, 2019, p. 19-20).

Jo é descrita a partir de atributos socialmente associados ao masculino — "lembrava um potro" — e pela recusa em exibir sua única marca de beleza, o cabelo comprido e grosso, priorizando a praticidade. Essas características contribuem para a construção de uma personagem que escapa aos padrões tradicionalmente femininos, o que se confirma por meio de seu temperamento e de sua personalidade. Trata-se de uma "mulherzinha" que expressa o desejo de não se tornar mulher nos moldes esperados (Alcott, 2019). Assim, a dimensão feminista da obra não se limita a uma postura ativa, mas assume um caráter disruptivo, ao confrontar as construções do imaginário social acerca do que significa ser mulher e quais papéis caberiam ao chamado "segundo sexo" (Beauvoir, 2019).

Alcott, ao tratar dos papéis sociais atribuídos às mulheres, não exclui de sua obra a figura feminina dedicada à família. Pelo contrário, reforça que esse constitui um dos caminhos possíveis, embora não o único. Essa representação se materializa nas personagens da Sra. March e de Meg. Jo, em oposição, encarna a mulher que busca a realização profissional em detrimento do casamento. Tais nuances enriquecem a obra e evidenciam uma autora à frente de seu tempo, pois Alcott não se limita a escrever sobre a mulher abnegada, mas apresenta múltiplas perspectivas da feminilidade, ampliando o imaginário social acerca do que significa ser mulher.

Amy, por exemplo, embora também almeje o casamento, compreende-o como um contrato social capaz de colocá-la em uma posição de vulnerabilidade, a depender das condições financeiras do marido. Em

determinado momento da narrativa, decide, portanto, não se casar por amor, mas como estratégia para assegurar um lugar de prestígio social que lhe permita dedicar-se aos próprios projetos artísticos. Não se pode deixar de mencionar Beth, personagem que representa o estereótipo da mulher dócil e passiva, voltada ao espaço doméstico. Diferentemente de Meg, contudo, Beth não planejava se casar, desejando permanecer ao lado dos pais e das irmãs por toda a vida. Nas palavras da autora:

> [...] Há muitas Beths no mundo, tímidas e quietinhas, sentadas pelos cantos até serem chamadas e vivendo para os outros tão alegremente que não há quem lhes note os sacrifícios até que o grilinho na lareira para de cantar, e a doce presença do sol desaparece, deixando apenas silêncio e sombra em seu lugar (Alcott, 2019, p. 70).

Desde sua publicação, *Mulherzinhas* consolidou-se como um divisor de águas na literatura. O romance retrata o cotidiano da família March após a partida do patriarca para o campo de batalha. Durante a ausência do Sr. March, é sua esposa quem assume a liderança das demandas familiares, desempenhando um papel central na manutenção da ordem do lar. Tal representação evidencia a preocupação de Alcott com a participação feminina para além do espaço doméstico. Embora à mulher fosse socialmente atribuída a função de gerir o lar, pouca autonomia lhe era concedida nesse gerenciamento, uma vez que permanecia economicamente dependente do marido (Rago, 2014). Esse, contudo, não é o caso da Sra. March: sua atuação ultrapassa a mera administração doméstica, pois ela também provê o sustento da casa, assim como suas filhas.

O trabalho exercido pelas personagens femininas ao longo do romance constitui um dos principais marcos feministas da obra. Pode-se mencionar, por exemplo, o entusiasmo de Jo diante da possibilidade de sustentar-se e contribuir para a renda familiar por meio da publicação de seus contos. Observa-se, nesse contexto, uma personagem que assume papéis sociais tradicionalmente considerados masculinos: Jo chega a afirmar que é "o homem da casa" durante a permanência do pai na guerra (Alcott,

2019). Do mesmo modo, ao cortar e vender os cabelos para custear as despesas decorrentes da doença do Sr. March, Jo abdica simbolicamente de parte de sua feminilidade socialmente reconhecida em favor da responsabilidade econômica familiar.

Para além de Jo, Amy também concretiza diversas práticas que podem ser interpretadas como feministas. É possível, inclusive, estabelecer um paralelo entre ambas à medida que a narrativa avança. Jo, inicialmente apresentada como a personagem mais libertária, torna-se progressivamente mais submissa e alinhada às características tradicionalmente atribuídas ao feminino. Em contrapartida, Amy adquire maior autonomia e protagonismo a partir do segundo volume da obra, revelando-se uma personagem dotada de traços que, senão explicitamente feministas, mostram-se bastante resolutos, como sua ambição de integrar a alta sociedade e sua disposição em fazer o que fosse necessário para alcançar seus objetivos (Alcott, 2019). Em um contexto histórico no qual às mulheres eram impostos comportamentos de extrema abnegação em relação à família, colocar-se como prioridade pode ser compreendido como um importante designador de práticas feministas.

Alcott também evidencia como os papéis sociais de gênero impactam os homens. Esse aspecto se manifesta na figura de John Brooke, personagem pressionado socialmente a prover o sustento do lar e que experimenta sentimentos de fracasso diante da impossibilidade de oferecer à esposa a vida que idealizava. Ainda assim, a relação entre Meg e Brooke é marcada pelo companheirismo e pela reciprocidade, uma vez que ambos se mostram dispostos a ceder em prol do bem-estar da relação, pautando-se pelo respeito mútuo e pelo apoio incondicional. Brooke admira Meg e acredita em sua capacidade de realizar o que desejar, orgulhando-se de suas habilidades. Chama a atenção, contudo, o episódio em que, após a primeira discussão do jovem casal, Meg recorre à mãe em busca de aconselhamento, ao que a Sra. March responde:

> [...] ele [Sr. March] não deixa que o trabalho o afaste dos pequenos cuidados e deveres que afetam a todos nós, e tento não deixar que as preocupações domésti-

> cas destruam meu interesse por suas atividades. Cada um faz a sua parte sozinho em muitas coisas, mas em casa trabalhamos juntos, sempre (Alcott, 2019, p. 592).

Ao utilizar o próprio casamento como exemplo, a mãe de Meg ensina-lhe a importância do diálogo e da divisão de tarefas no espaço doméstico, e, de forma ainda mais significativa, Alcott oferece às jovens leitoras de suas obras uma reflexão profunda sobre a construção da felicidade conjugal baseada na parceria e na equidade.

Considerações finais

O vasto leque de maneiras de ser criado por Alcott para suas personagens femininas expande os horizontes da mulher do século XIX, antes caracterizada como passiva e abnegada, mas, após a publicação de *Mulherzinhas*, em 1868, um pouco mais livre para ousar ser algo além da representação simbólica da mulher esposa, mãe, dona de casa, afetiva, mas assexuada, cujo hábitat natural deve ser o lar (Rago, 2014).

Graças aos modos de subjetivação apresentados pela autora, são oferecidos às mulheres outros caminhos possíveis da existência e da elaboração da própria vida; elas podem ser escritoras como Jo, podem ser esposas como Meg, mas, principalmente, têm a liberdade de ser ambas, ou nenhuma delas. O caminho está aberto a possibilidades: Alcott o pontilhou na imaginação literária; agora só cabe a elas se tornarem, ou não, "mulherzinhas".

Em contrapartida, também se faz indispensável destacar que os romances de Alcott, por partirem, por vezes, de um viés educativo, apresentam um caráter que pode ser comparado às estratégias higienistas burguesas de criar um novo modelo de mulher, que dissemina novas formas de comportamento e de etiqueta às moças das famílias mais abastadas e, por conseguinte, às moças das classes trabalhadoras, exaltando os valores e as virtudes ligadas ao trabalho, à castidade e ao esforço individual. Logo, a depender do efeito da leitura, a obra também pode assumir a forma de uma ferramenta de domesticação da mulher. Não obstante, sobretudo

considerando os debates relacionais de gênero da contemporaneidade, é importante se aventar a hipótese de uma elaboração narrativa feminista na literatura de Louisa May Alcott desde o início de sua abordagem e problematização.

Diante da análise histórica do romance *Mulherzinhas* aqui realizada, é possível apreender a importância de sua produção para o entendimento da condição feminina na sociedade americana e ocidental da segunda metade do século XIX. Portanto, sua obra literária, considerando as particularidades e a historicidade que a envolve, configura-se como instrumento de aprendizagem e de pesquisa significativa para se pensar as práticas feministas possíveis no presente e no passado.

Referências

ALCOTT, L. M. **Mulherzinhas.** São Paulo: Zahar, 2019.

ALCOTT, L. M. **O desabrochar de Rose**: sequência de Os Oito Primos. Domingos Martins, ES: Pedrazul, 2021.

ARTIÈRES, P. Arquivar a própria vida. **Revista Estudos Históricos**, v. 11, n. 21, p. 9-34, 1998.

BARTHES, R. **O prazer do texto.** 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo.** 6. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019. 2. v.

BRAIDOTTI, R. Diferença, diversidade e subjetividade nômade. **Labrys, estudos feministas**, n. 1-2, jul./dez. 2002.

BUTLER, J. **Quadros de guerra**: quando a vida é passível de luto? 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017a.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. 15. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017b.

CALVINO, I. **Por que ler os clássicos.** São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CHARTIER, R. **A história ou a leitura do tempo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CHENEY, E. D. **Louisa May Alcott**: vida, carta e diários. Jandira: Principis, 2021.

DARNTON, R. **O grande massacre de gatos.** 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

EAGLETON, T. **Teoria da literatura**: uma introdução. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

FOUCAULT, M. **Segurança, território, população.** Curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GIL, A. C. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Barueri: Atlas, 2021.

GINZBURG, C. **O fio e os rastros**: verdadeiro, falso, fictício. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GROSZ, M. Futuros feministas ou o futuro do pensamento. **Labrys, estudos feministas**, n. 1-2, jul./dez. 2002.

HOOKS, B. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

ISER, W. **El acto de leer**. Teoría del efecto estético. España: Taurus, 2022.

RAGO, L. M. **A aventura de contar-se**: feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

RAGO, L. M. **Do cabaré ao lar**: utopia da cidade disciplinar e a resistência anarquista. Brasil 1890-1930. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

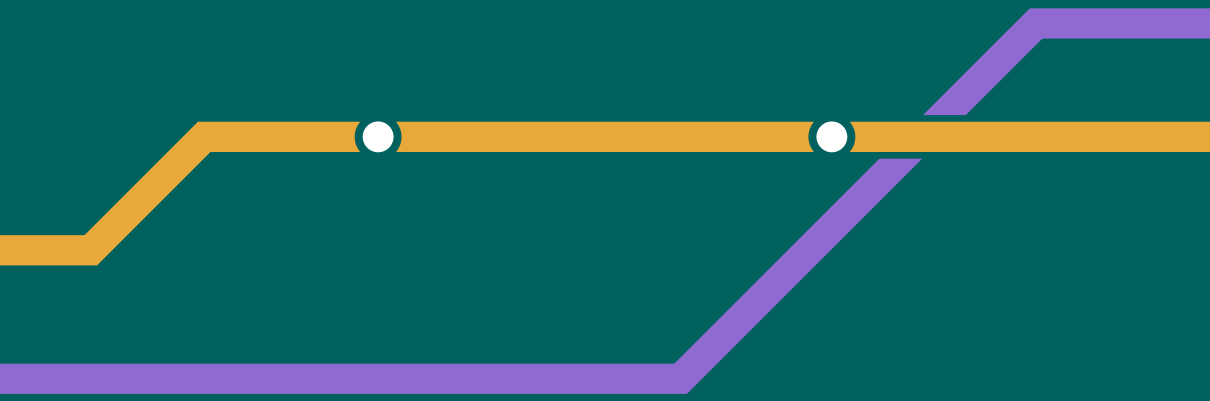
RAGO, L. M. **As marcas da pantera**: percursos de uma historiadora. São Paulo: Intermeios, 2021.

REVEL, J. **Jogos de escala**: a experiência da microanálise. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1998.

WATT, I. **A ascensão do romance.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

WHITE, H. Teoria Literária e escrita da História. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, p. 21-48, 1994. Disponível em: https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/1978/74386. Acesso em: 30 set. 2025.

WHITE, H. **Trópicos do discurso**: ensaios sobre crítica da cultura. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2014.



Eixo II

Relações Étnico-Raciais e Educação Antirracista

Seção 1 · História, políticas educacionais e educação antirracista

Seção 2 · Experiências formativas, cultura e práticas decoloniais

SEÇÃO 1

História, políticas educacionais e educação antirracista

Cap. 11 Entre invisibilidades e resistências: a história indígena nos livros didáticos e a construção de uma educação libertadora

Cap. 12 Políticas de cotas raciais e diversidade nas instituições de ensino (IES)

Cap. 13 Práticas pedagógicas antirracistas e educação democrática: a sala de aula como espaço de direitos humanos na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica

Cap. 14 Relações étnico-raciais e educação antirracista: institutos federais como espaços para a diversidade

Capítulo 11

Entre invisibilidades e resistências: a história indígena nos livros didáticos e a construção de uma educação libertadora

Elizabeth Aléxa Oliveira Silva
elizabeth.alexa@outlook.com.br

Thiago Coelho de Santana
thiago.coelho@ifsertao-pe.edu.br

Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IFSertãoPE)

Introdução

A presença dos povos indígenas na história do Brasil sempre foi marcada por disputas de narrativas. Nos materiais didáticos, sobretudo de História, essas representações muitas vezes aparecem de modo fragmentado, superficial e eurocêntrico Sánchez; Leal (2020), reforçando visões que invisibilizam epistemologias, cosmologias e memórias indígenas.

Considerando os levantamentos realizados em obras das editoras FTD e Geração Alpha (SM Educação), incluídas no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD 2024-2029). Esta pesquisa busca analisar criticamente como tais conteúdos são abordados e quais limites e possibilidades se apresentam para a construção de uma educação libertadora (Freire, 2019).

O estudo parte da realidade de uma escola pública de Tacaratu (PE), localizada nas proximidades do território Pankararu e Entre Serras, no distrito de Caraibeiras, no município de Tacaratu em Pernambuco, o que confere ainda maior relevância aos debates sobre representativi-

dade, diversidade e práticas pedagógicas decoloniais, antirracistas e étnico-raciais.

Referencial teórico

A reflexão sobre a educação decolonial e sua representação nos livros didáticos deve ser compreendida à luz de referenciais que problematizam as estruturas coloniais do currículo e da produção de conhecimento.

Paulo Freire (2019) já alertava para a necessidade de uma pedagogia libertadora, baseada no diálogo e no reconhecimento dos sujeitos como protagonistas e personagem central de sua própria história. Para o autor, a educação deve superar a lógica bancária e se constituir como prática de liberdade e autonomia, capazes de enfrentar as formas de opressão e silenciamento.

Sánchez; Leal (2020) destacam a urgência de descolonizar a mente e os processos formativos para promover uma educação intercultural, interdisciplinar, transversal e diversificada, que valorize epistemologias e cosmologias indígenas. Tal perspectiva rompe com a visão universalista e eurocêntrica predominante no sistema educacional brasileiro, reconhecendo os povos originários como sujeitos históricos e produtores de saberes e conhecimentos.

De acordo com Silva; Dias (2024), a formação de professores enfrenta desafios epistemológicos e institucionais para acolher a diversidade cultural nos processos pedagógicos. Isso revela a necessidade de práticas didáticas que incorporem a pluralidade de identidades, línguas, cosmologias, ancestralidades e espiritualidades dos povos indígenas.

Nesse sentido, a legislação educacional brasileira – como a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) (Brasil, 1996), o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (Brasil, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (Brasil, 2012) – constitui marco normativo para a construção de uma educação democrática, plural e inclusiva. Porém, sua efetivação depende da inclusão de conte-

údos que valorizem a memória, a resistência e a contribuição dos povos indígenas para a formação da sociedade brasileira.

A abordagem teórica, portanto, articula-se entre três eixos:

1. **A pedagogia crítica** (Freire, 2019), que defende uma educação dialógica e emancipatória;
2. **A decolonialidade** (Sánchez; Leal, 2020), que propõe superar a hegemonia eurocêntrica e reconhecer as epistemologias indígenas;
3. **As políticas públicas educacionais** (Brasil, 1988, 1996, 1998, 2012), que asseguram legalmente o direito à educação escolar indígena diferenciada, bilíngue, intercultural e comunitária.

Esses aportes permitem analisar de que forma os livros didáticos podem tanto reproduzir invisibilidades e apagamentos quanto abrir espaços de resistência, transformação e diversidade para uma educação libertadora.

Metodologia

A pesquisa possui abordagem qualitativa, de caráter documental e analítico (Gil, 2022), centrada no exame dos livros didáticos de História destinados ao ensino fundamental (anos iniciais e finais). O corpus textual analisado inclui obras de Boulos Júnior (2021), Motooka (2022), Vaz (2022) e Nemi (2022), adotadas em escolas da rede pública nordestina. O procedimento metodológico consistiu em:

1. Levantamento e catalogação dos conteúdos referentes aos povos indígenas, organizados em tabelas por ano e unidade;
2. Análise crítica da presença/ausência de narrativas indígenas, cotejando com marcos legais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena;
3. Interpretação dos dados a partir das lentes da interculturalidade, da decolonialidade e da pedagogia libertadora de Paulo Freire.

Resultados e discussões

Os resultados evidenciam que, apesar dos avanços em termos de inserção temática, a abordagem sobre os povos indígenas nos livros analisados continua genérica, descontextualizada e marcada por uma narrativa eurocêntrica.

Figura 1 – Livros didático-pedagógicos dos autores Boulos Júnior (2021); Motooka (2022); Nemi; Reis; Motooka (2022); Vaz (2022)



Fonte: Arquivo pessoal (2025).

Quadro 1 – Conteúdos dos livros didático-pedagógicos dos autores Boulos Júnior (2021); Motooka (2022); Nemi; Reis; Motooka (2022); Vaz (2022).

(continua)

Ano	Unidade	Assuntos	Contexto dos assuntos no livro
1° ano	*Uni. 2* - Criança. Família e Comunidade *Uni. 3* - Brincadeiras e brinquedos dos Povos Indígenas *Uni. 4* - A Vida na Família e na Escola	Viver em família e as regras de convivência Outros povos, outros modos de brincar As famílias são diferentes. As escolas são diferentes	As vivências da criança na família e na comunidade. As regras de convivência na escola e na comunidade Abordagem de brincadeiras e brinquedos utilizados nas comunidades indígenas Demonstrando as diferenças das famílias e as escolas durante os períodos históricos
2° ano	*Uni. 1* - Meu Lugar, Minha Comunidade *Uni. 3* - Registros Históricos *Uni. 4* - Trabalho e Meio Ambiente	Eu e o outro, nós e os outros. Os objetos contam uma história e documentos pessoais. Trabalho e comunidade	Empatia (comunidade unida e os grupos sociais), convivência no grupo familiar, escolar e na comunidade Fontes históricas (escritas, visuais, orais), materiais, objetos que ajudam a contar a minha história Trabalho em uma comunidade do campo
3° ano	*Uni. 2* - Património e Memória *Uni. 4* - Campo e Cidade, Trabalho e Lazer	Patrimônios do Brasil e Lugares de Memórias. Mundo do Trabalho	A valorização da matriz africana e indígena. As documentações materiais e imateriais presentes nos processos históricos dos povos indígenas. O trabalho no passado, os períodos dos senhores de engenho, escravidão e a mão de obra.
4° ano	*Uni. 3* - Formação do Povo Brasileiro	Povos indígenas no Brasil Portugueses onde hoje é o Brasil	A pintura corporal; o formato das aldeias indígenas; a língua de cada povo; a terra para os indígenas têm um valor sagrado; o trabalho é dividido entre homens e mulheres; o cuidado com o ambiente. As grandes navegações; os primeiros contatos e o desencontro entre indígenas e portugueses; e a formação da sociedade brasileira

Quadro 1 – Conteúdos dos livros didático-pedagógicos dos autores Boulos Júnior (2021); Motooka (2022); Nemi; Reis; Motooka (2022); Vaz (2022).

(continuação)

Ano	Unidade	Assuntos	Contexto dos assuntos no livro
5° ano	*Uni. 1* - Cultura, Tempo e Calendário *Uni. 2* - Cidadania Passado e Presente	O "tempo do relógio" e outros tempos Os primeiros povoadores da terra O respeito à diversidade e à pluralidade	Descreve o tempo e a natureza, os primeiros habitantes, as aldeias na cidade, direcionando a existência dos aldeamentos indígenas para as construções e as formações das cidades, e sucessivamente, a história escrita A vertente do etnocentrismo apontada às comunidades indígenas e as línguas do Brasil. A cidadania: conquistas dos povos brasileiros na promulgação da Constituição Federal de 1988, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Declaração dos Direitos da Criança, o Estatuto da Criança e do Adolescentes e o Estatuto do Idoso
6° ano	*Uni. 1* - Introdução aos principais conceitos *Uni. 5* - América Antiga	A história e o historiador A história em nosso cotidiano Povos originários no Brasil	A relação do passado com o presente; diferentes fontes e conceitos da história; muitas histórias e a etnohistoriografia dos povos indígenas; cultura, memórias, as narrativas indígenas e os relatos orais da história; o patrimônio cultural e história local. As diversidade de regiões, diversidade de tradições; agricultura no Brasil – e a forma como os indígenas manusear a terra – os tupi-guarani, as técnicas e tecnologias; os indígenas no Brasil de hoje, e os direitos indígenas

Ano	Unidade	Assuntos	Contexto dos assuntos no livro
7º ano	*Uni. 4* - Povos do Continente Americano *Uni. 6* - Espanhois e Ingleses na América *Uni. 7* - Portugueses e Holandeses na América *Uni. 9* - Expansão da América Portuguesa	Diferentes estruturas sociais Técnicas e tecnologias Indígenas e espanhois: guerras e alianças A américa espanhola A colonização inglesa da América Indígenas no Brasil e estrangeiros europeus A colonização portuguesa na América O processo de interiorização As missões jesuíticas A sociedade das minas	As menções dos povos indígenas Kambeba e os Tupinambá. As técnicas e tecnologias, seus métodos agrícolas, medicinais, sociais e as filosofias dos povos indígenas. Dividido entre os indígenas e espanhois: as guerras e as alianças; as disputas por novos territórios; os diferentes valores e os povos indígenas: resistência e dominação. A estrutura da sociedade colonial; resistência e legado: diferentes culturas. As populações indígenas da américa do norte; o início da colonização; as trezes da colônias e as diferenças entre as colônias. Compreende as temáticas dos primeiros contatos; as narrativas indígenas; os nativos estrangeiros: as relações em conflito e alianças; e os grupos isolados: estratégia de sobrevivência a colonização portuguesa na américa. A exploração do pau-brasil; o início da colonização; as divisões das capitanias hereditárias; os governos-gerais e uma nova proposta para o mapa das capitanias hereditárias. A busca de novas atividades comerciais; as resistências, entradas e bandeiras; e os bandeirantes na história do Brasil. A chegada dos jesuítas e as missões; os conflitos entre jesuítas e colonos; os impactos da colonização para as populações nativas; o eurocentrismo e a diversidade cultural indígena e a missão jesuítica de São Miguel Arcanjo. A corrida do ouro; os indígenas na região das minas: presença e resistência; a descoberta e a exploração de diamantes; a expansão das fronteiras e o barroco colonial

Quadro 1 – Conteúdos dos livros didático-pedagógicos dos autores Boulos Júnior (2021); Motooka (2022); Nemi; Reis; Motooka (2022); Vaz (2022).

(conclusão)

Ano	Unidade	Assuntos	Contexto dos assuntos no livro
8° ano	*Un. 5* - Brasil: A Independência e o Primeiro Reinado *Uni. 6* - As Regências e o Segundo Reinado *Uni. 8* - Os Estados Unidos no Século XIX	Tensões na Colônia A Independência no Brasil O primeiro reinado O período regencial O segundo reinado O fim da escravidão e a imigração no Brasil A expansão para o Oeste A Guerra de Secessão	As reformas pombalinas na América portuguesa; a presença dos indígenas na conjuração Mineira e principalmente Baiana; a transferência da Corte para o Rio de Janeiro e a Revolução Pernambucana. O reconhecimento externo; a assembleia da constituinte; a "Constituição da Mandioca"; a Constituição outorgada; as guerras justas e as revoltas regenciais; a política indigenista no império; os indígenas no Segundo Reinado; o crescimento do abolicionismo e a abolição da escravidão. A expansão territorial; a doutrina Monroe; a marcha para o oeste; o destino manifesto; a lei de terras; as questões economicas e sociais; segregação racial.
9° ano	*Uni. 8* - Redemocratização *Uni. 9* - O Mundo Contemporâneo	O processo de redemocratização Eleições livres e diretas e os desafios atuais Os avanços e dilemas contemporâneos	Menciona os movimentos indígenas e as reivindicações indígenas; a participação dos povos indígenas na Constituinte; a Constituição Cidadã; a redemocratização e o memorial da resistência. As questões ambientais e outros desafios relacionados aos direitos originários; às garantias, aplicabilidade e efetividade dos direitos; as pluralidades e diversidades identitárias e as pautas e causas dos povos indígenas no século XXI, relacionados aos direitos humanos e originários e as garantias fundamentais que vem constantemente violadas e restringidas

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Em linhas gerais:

- *Anos iniciais* (1º ao 5º): prevalecem referências às brincadeiras, à vida comunitária e à diversidade cultural, mas sem especificar as comunidades, territórios e contextos históricos específicos dos povos. Essa simplificação reforça estereótipos e marcadores de "outros modos de viver", sem dialogar com a historicidade concreta das comunidades e seus fatores sociais.
- *Anos finais* (6º ao 9º): os conteúdos ampliam a menção aos indígenas em processos como a colonização, a escravidão, as revoltas regenciais e a redemocratização. Contudo, mesmo quando citados, aparecem como pano de fundo dos procedimentos sociais, políticos e econômicos da sociedade brasileira, ora vítimas da opressão colonial, ora aliados ou opositores aos europeus, raramente como protagonistas históricos.

Destaca-se também a ausência quase total de registros sobre comunidades específicas (como os Pankararu, no sertão pernambucano), bem como de referências às contribuições tecnológicas, filosóficas, históricas, cosmovisões e espirituais indígenas para a sociedade brasileira. Essa invisibilidade contraria a legislação educacional vigente, que determina a valorização da diversidade étnico-racial e antirracista.

Por outro lado, identificam-se possibilidades de avanço: a presença de tópicos sobre memória, patrimônio cultural e direitos humanos pode ser ponto de partida para práticas pedagógicas críticas. O desafio é superar o caráter tecnicista e conservador dos livros e ressignificar os conteúdos por meio de práticas educativas interculturais e bilíngues, capazes de articular currículo nacional e saberes tradicionais.

Nessa direção, uma educação libertadora deve:

- Reconhecer a cosmovisão e historicidade indígena como matriz epistemológica válida;
- Inserir narrativas e experiências indígenas nos materiais pedagógicos a partir do protagonismo dos próprios povos;
- Promover formação continuada de professores em perspectiva decolonial, antirracista e étnico-racial;

- Estabelecer vínculos entre escola, comunidade e território, respeitando ancestralidades, espiritualidades e práticas socioculturais.

Tais princípios dialogam com Freire (2019) ao propor uma educação dialógica, crítica e transformadora, que valorize e proteja o pertencimento, diversidade e a identidade, ao mesmo tempo em que resiste às formas de opressão.

Considerações finais

A análise revelou que os livros didáticos analisados, ainda que tragam menções aos povos indígenas em diferentes anos, permanecem presos a uma lógica de invisibilização, apagamento e homogeneização. A ausência de registros específicos sobre povos, territórios e lutas reforça um ensino eurocêntrico, distante das realidades e demandas das comunidades originárias.

Contudo, essa lacuna também abre caminho para propostas de reinterpretação pedagógica. É possível construir uma prática educativa libertadora, democrática, interdisciplinar, (multi)pluridisciplinar, transversal e intercultural que valorize a memória, a cosmovisão, a ancestralidade, os processos históricos, os saberes indígenas e as pautas sociais, políticas e econômicas, resgatando sua centralidade na história de formação do Brasil.

Para isso, é fundamental fortalecer as políticas públicas, projetos sociais, formar professores em perspectiva crítica e transformadora, e incluir efetivamente a presença indígena no currículo escolar. Assim, a luta contra as invisibilidades e pela afirmação das resistências indígenas deve se consolidar como eixo estruturante de uma educação comprometida com os direitos humanos, a justiça social e a reparação histórica.

Referências

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **A conquista: história: 4° e 5° anos.** São Paulo: FTD, 2021.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 set. 2025.

BRASIL**.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf. Acesso em: 13 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena na educação básica.** Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 121, p. 7-8, 25 jun. 2012. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 set. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 91. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2019. 256 p.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

MOTOOKA, D. Y. **Geração Alpha História: 6° ano.** São Paulo: Edições SM, 2022.

NEMI, A. L. L.; REIS, A. R. dos; MOTOOKA, D. Y. **Geração Alpha História: 8° e 9° anos.** São Paulo: Edições SM, 2022.

SÁNCHEZ, L. M. C.; LEAL, F. S. F. Decolonializar a nossa mente para interculturalizar-nos: uma aproximação à formação de professores indígenas no Brasil. **Rev. Educ., Cult. Soc.,** v.10, n.3, p.310-323, 2020. DOI: https://doi.org/10.30681/ecs.v10i3.4005

SILVA, J. P. N. da; DIAS, L. C. de O. História da pedagogia no Brasil: uma análise da formação da identidade do pedagogo e sua práxis na perspectiva da contemporaneidade. **CONEDU** - Formação de Professores (Vol. 02). Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/106130. Acesso em: 13 set. 2025.

SILVA, E. A. O. **A luta Pankararu pelo território:** um estudo através dos procedimentos administrativos (TI Pankararu e TI Entre Serras – Pernambuco). 2025. Dissertação (Mestrado em Estudos Africanos, Povos Indígenas e Culturas Negras) - UNEB, Salvador, BA, 2025.

VAZ, V. **Geração Alpha História: 7° ano.** São Paulo: Edições SM, 2022.

Capítulo 12

Políticas de cotas raciais e diversidade nas instituições de ensino (IES)

Pétala Souza Farias
petala.farias@discente.ufra.edu.br

Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA)

Lívia Suenne Valente Bessa
valentelivia.tec@gmail.com

Instituto Federal do Pará (IFPA)

Introdução

A desigualdade racial no Brasil tem raízes profundas no legado da escravidão, que estruturou historicamente relações sociais e econômicas baseadas na exclusão da população negra. Esse processo resultou em assimetrias persistentes, que se refletem, de maneira desproporcional, no acesso à educação formal e na mobilidade social. Mesmo quando pertencentes à mesma classe socioeconômica e grupos étnicos-raciais enfrentam barreiras adicionais em comparação com a população branca, evidenciando que fatores raciais e históricos exercem peso tão significativo quanto os socioeconômicos (Elacqua et al., 2024).

Esse problema, portanto, não se restringe às questões financeiras, mas está enraizado no racismo estrutural. Tal racismo se manifesta em múltiplas dimensões, como na defasagem do desempenho acadêmico de estudantes negros e pardos, na precariedade da infraestrutura das escolas públicas majoritariamente frequentadas por essa população e nas dificuldades de acesso ao ensino superior. Essas condições perpetuam um ciclo de exclusão que compromete o desenvolvimento social, econômico e cul-

tural do país, gerando impactos intergeracionais que reforçam desigualdades históricas (Elacqua et al., 2024).

Nesse contexto, as ações afirmativas surgem como políticas de inclusão social e racial temporárias, concebidas para corrigir desigualdades históricas e promover equidade por meio de medidas como cotas, bolsas de estudo e reservas de vagas em instituições de ensino.

Conforme argumenta Piovesan (2005), essas políticas não configuram privilégios, mas instrumentos de justiça social que buscam reparar desigualdades produzidas ao longo de séculos de marginalização. Ao possibilitarem a entrada de grupos historicamente excluídos no espaço acadêmico, tais medidas contribuem para romper barreiras simbólicas e institucionais, favorecendo a democratização do ensino superior.

A Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012) representa um marco na luta pela igualdade de oportunidades no Brasil. Ela estabelece a reserva de, no mínimo, 50% das vagas em universidades e institutos federais para estudantes oriundos de escolas públicas, considerando critérios de renda, raça, etnia e deficiência. Além disso, a legislação prevê revisões periódicas para assegurar a efetividade da política (BRASIL, 2023). Essa lei tem possibilitado um avanço expressivo no acesso de grupos historicamente excluídos e pessoas de baixa renda às Instituições de Ensino Superior (IES). Tais iniciativas são reforçadas por programas de apoio à permanência, como o Fies e o ProUni, que buscam mitigar desigualdades estruturais que persistem mesmo após a entrada na universidade (BRASIL, 2018).

A promoção da diversidade no ambiente acadêmico não apenas amplia o acesso à educação, mas também enriquece o processo formativo. A convivência de múltiplos saberes, perspectivas e práticas fortalece a empatia, promove a compreensão cultural e reduz preconceitos, preparando os estudantes para atuar em uma sociedade globalizada e plural (Tema Novo, s.d.). Ademais, a interação entre diferentes grupos culturais e raciais estimula a criatividade, a inovação e a elaboração de soluções mais inclusivas, consolidando a universidade como um espaço de transformação social.

Estudos recentes apontam que as políticas de cotas raciais têm alterado significativamente o perfil socioeconômico das instituições de ensino superior brasileiras. A presença crescente de estudantes pretos, pardos e indígenas democratiza o acesso ao ensino, amplia a representatividade e contribui para a inclusão social (Flores, 2022).

Contudo, a permanência desses estudantes ainda enfrenta desafios, como a insuficiência de bolsas e auxílios financeiros, a necessidade de um acompanhamento pedagógico mais estruturado e a dificuldade de integração social dentro das universidades. Esses obstáculos demonstram que o sucesso das cotas não depende apenas do ingresso, mas também de medidas complementares que garantam a formação integral dos alunos cotistas (Silva; Santos; Reis, 2021).

Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) confirmam que ainda existem diferenças significativas na representação racial no ensino superior.

Historicamente, brancos aparecem em número proporcionalmente maior nas universidades em relação à sua presença na população brasileira, enquanto negros e pardos permanecem sub-representados. Estudo de Maia, Araújo e Oliveira (2021) reforça esse cenário ao demonstrar que, mesmo entre estudantes de mesma classe socioeconômica, o fator racial continua a influenciar negativamente tanto o acesso quanto o sucesso acadêmico.

Embora críticas fundamentadas em discursos meritocráticos e alegações de "racismo reverso" sejam frequentes, a literatura acadêmica demonstra que as cotas raciais desempenham papel estratégico no enfrentamento ao racismo estrutural. Elas contribuem não apenas para promover diversidade e pluralidade de perspectivas na produção científica, mas também para fortalecer a democracia, uma vez que ampliam a presença de grupos historicamente excluídos e possibilitam uma representação social mais justa (Oliveira et al., 2024).

Nesse cenário, as IES assumem papel central, não apenas na formação de profissionais qualificados, mas também na construção de uma socie-

dade inclusiva e plural, fundamentada na valorização da diversidade cultural e racial (Ensino Superior, 2024).

Diante disso, o presente artigo tem como objetivo analisar os impactos das políticas de cotas raciais na promoção da diversidade e da inclusão social nas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras. Busca-se compreender de que maneira essas ações afirmativas contribuem para o enfrentamento do racismo estrutural, a democratização do acesso à educação e a valorização da pluralidade cultural, discutindo também os desafios relacionados à permanência estudantil e às críticas que permeiam sua implementação.

Metodologia

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa e descritiva, tendo como principal procedimento metodológico a revisão bibliográfica e documental. O enfoque qualitativo permitiu analisar criticamente a produção científica e os documentos oficiais relacionados à temática das ações afirmativas, enquanto o caráter descritivo possibilitou a sistematização das informações de forma clara e organizada.

As fontes bibliográficas foram selecionadas a partir de bases de dados acadêmicas e científicas amplamente reconhecidas, como SciELO, JSTOR, Springer Link, CAPES, ScienceDirect e Google Scholar, de modo a assegurar a relevância, a atualidade e a qualidade dos materiais utilizados.

Esse procedimento metodológico possibilitou reunir diferentes perspectivas teóricas e empíricas sobre a implementação das cotas raciais no ensino superior brasileiro, bem como refletir sobre seus impactos e desafios no contexto educacional.

Resultados e discussão

A discussão acerca das ações afirmativas no Brasil, em especial a implementação da lei de cotas raciais, constitui um marco fundamental na luta por justiça social e reparação histórica. Trata-se de uma política pública que busca corrigir desigualdades estruturais que atravessam séculos de

exclusão, marginalização e racismo institucionalizado. Ao assegurar o acesso de estudantes negros, pardos, indígenas e de baixa renda à educação básica e superior, as ações afirmativas representam um passo decisivo para a construção de uma sociedade mais equânime.

Contudo, esse tema ainda desperta debates acalorados. Segundo Sowell (2004), políticas de ação afirmativa podem comprometer critérios de mérito e produzir efeitos adversos não intencionais. Entretanto, essa interpretação ignora o caráter histórico do conceito de "raça" e sua ligação direta com práticas colonizadoras, preconceituosas e excludentes, como argumenta Almeida (2019). Assim, é fundamental compreender as ações afirmativas como uma resposta às estruturas de desigualdade persistentes e não como um favorecimento arbitrário.

A noção de "raça" não é um dado biológico, mas uma construção social que, ao longo da história, serviu para justificar a hierarquização entre seres humanos. Almeida (2019) destaca que a utilização desse termo no Brasil e no mundo ocidental esteve intrinsecamente associada ao período colonial e escravocrata, legitimando práticas de exploração e inferiorização da população negra.

No contexto brasileiro, essa construção deixou marcas profundas. A escravidão, que perdurou por mais de três séculos, e a abolição tardia (1888) não foram acompanhadas de políticas de inserção e inclusão da população negra. Ao contrário, o país optou por estratégias de embranquecimento populacional, incentivando a imigração europeia e marginalizando ex-escravizados. Dessa forma, a ausência de políticas reparatórias após a abolição consolidou a exclusão social e econômica que persiste até hoje. Assim, discutir "raça" no Brasil implica revisitar um passado de violência, exclusão e estigmatização, mas também significa reconhecer a necessidade de reparar tais desigualdades por meio de políticas públicas efetivas.

A Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, representou um avanço inédito no cenário educacional brasileiro. Ela prevê a reserva de vagas em instituições federais de ensino superior e técnico para estudantes oriundos de escolas públicas, com recortes específicos de renda e

raça. Tal medida buscou enfrentar não apenas as desigualdades raciais, mas também aquelas relacionadas à classe social, abrangendo múltiplas dimensões da exclusão.

Flanzer (2024) aponta que a presença negra em espaços acadêmicos, políticos e sociais é um passo necessário para desconstruir a lógica histórica de negação desses espaços. A universidade, tradicionalmente elitizada e branca, passa a refletir mais fielmente a diversidade da sociedade brasileira. Mais do que ampliar o acesso, a lei tem efeitos simbólicos de empoderamento, demonstrando que o pertencimento a esses espaços é um direito da população negra e parda.

Entretanto, a implementação da lei ainda enfrenta desafios. Há resistências institucionais, dificuldades burocráticas e críticas de setores que veem nas cotas uma ameaça ao mérito acadêmico. Contudo, pesquisas têm demonstrado que estudantes cotistas apresentam desempenhos acadêmicos equivalentes aos não cotistas, desconstruindo a ideia de inferioridade intelectual.

O Brasil é marcado pela miscigenação. Sousa et al. (2023) destacam que essa característica é resultado da combinação de etnias, culturas e religiões distintas, que moldaram a identidade nacional. Segundo dados do IBGE (2022), 45,3% da população brasileira se autodeclara parda e 10,2% preta, totalizando mais da metade dos habitantes do país.

Esse dado revela um paradoxo: o Brasil se orgulha de sua diversidade cultural, mas mantém estruturas sociais profundamente excludentes. A miscigenação não significou igualdade, mas sim uma hierarquização racial disfarçada sob o mito da democracia racial, termo criticado por estudiosos como Florestan Fernandes e Abdias Nascimento.

Assim, as políticas de ação afirmativa são instrumentos que visam romper com esse mito e reconhecer que a desigualdade racial não é fruto do acaso, mas de uma estrutura histórica que precisa ser enfrentada de forma intencional.

Ao tratar da desigualdade no Brasil, não se pode restringir a análise à dimensão racial. Gomes (2014) evidencia que a exclusão também se manifesta em outros grupos historicamente marginalizados, como pessoas

com deficiência (PCDs), a comunidade LGBTQIA+, portadores de doenças invisíveis, mulheres e populações de baixa renda.

Nesse sentido, as ações afirmativas devem ser compreendidas de forma interseccional. O acesso à educação, ao mercado de trabalho e a espaços de poder é atravessado por múltiplas formas de opressão, que se sobrepõem e se intensificam. Uma mulher negra, por exemplo, enfrenta simultaneamente barreiras de gênero e de raça, o que torna sua trajetória ainda mais desafiadora.

As instituições de ensino, públicas e privadas, têm buscado mitigar tais desigualdades por meio de eventos de conscientização, políticas inclusivas e campanhas de valorização da diversidade. Contudo, tais iniciativas ainda encontram resistência cultural e estrutural, revelando que a luta pela equidade é contínua.

Apesar dos avanços legais e institucionais, os desafios permanecem. Santin (2024) aponta que a burocracia e a lentidão no avanço das políticas públicas ainda dificultam a concretização dos direitos previstos em lei. Muitas instituições resistem à plena implementação da lei de cotas ou não garantem suporte adequado aos estudantes ingressantes, como bolsas de permanência, assistência estudantil e acompanhamento pedagógico.

Além disso, o debate público sobre ações afirmativas ainda é permeado por preconceitos e desinformação. Argumentos contrários às cotas frequentemente ignoram o caráter reparatório e estrutural da medida, reforçando visões elitistas e meritocráticas que não consideram as desigualdades de origem.

No futuro, espera-se que tais políticas sejam não apenas mantidas, mas também aperfeiçoadas. O objetivo não deve ser a perpetuação das cotas, mas a construção de uma sociedade em que elas se tornem desnecessárias por conta da igualdade de oportunidades. Até lá, sua existência é indispensável.

A adoção de ações afirmativas raciais no Brasil representa um passo fundamental rumo à justiça e à equidade. Elas não configuram privilégios, mas sim instrumentos de reparação histórica e social, capazes de corrigir desigualdades seculares. A presença da população negra e parda

em espaços acadêmicos, políticos e sociais é mais do que uma conquista individual; é a reafirmação do direito de pertencimento a uma sociedade plural e diversa. As políticas afirmativas, portanto, precisam ser fortalecidas, acompanhadas e aperfeiçoadas para que possam cumprir sua função de transformação social.

O Brasil, país da miscigenação e da diversidade cultural, ainda convive com estruturas excludentes e racistas. Reconhecer essa contradição é o primeiro passo para superá-la. Nesse sentido, a luta por ações afirmativas deve ser entendida como parte de um projeto maior: a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática, inclusiva e justa. As ações afirmativas no Brasil não podem ser compreendidas de maneira isolada, pois fazem parte de um movimento internacional de enfrentamento às desigualdades históricas e estruturais. Países como os Estados Unidos, a Índia e a África do Sul já implementaram políticas semelhantes, cada qual adaptada ao seu contexto social, cultural e político.

Nos Estados Unidos, as ações afirmativas ganharam força a partir da década de 1960, após a luta pelos direitos civis, liderada por figuras como Martin Luther King Jr. e Malcolm X. O objetivo foi reduzir a segregação racial institucionalizada e ampliar o acesso da população negra a universidades e empregos públicos. Embora ainda exista grande resistência, especialmente nos últimos anos, estudos demonstram que tais políticas contribuíram para ampliar a presença de minorias em espaços historicamente elitizados.

Na Índia, por sua vez, o sistema de cotas foi implementado para corrigir desigualdades geradas pelo regime de castas, que marginalizou populações conhecidas como “dalits” ou “intocáveis”. O percentual de vagas em universidades e no serviço público tornou-se um dos pilares da luta contra a exclusão social. Na África do Sul, o fim do apartheid (1994) impulsionou políticas de “empoderamento econômico negro” (Black Economic Empowerment), voltadas para aumentar a participação da população negra na economia e em cargos de liderança.

Comparando-se ao Brasil, percebe-se que, embora o país tenha uma experiência distinta, marcada pela escravidão e pelo mito da democracia

racial, as cotas raciais seguem a mesma lógica: promover justiça histórica e reparar desigualdades. Essa perspectiva reforça que não se trata de uma política isolada ou arbitrária, mas de um mecanismo reconhecido mundialmente como necessário em sociedades profundamente desiguais. Passada mais de uma década desde a promulgação da Lei nº 12.711/2012, os resultados são significativos. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e diversas pesquisas acadêmicas demonstram que a presença de estudantes negros, pardos e indígenas nas universidades federais aumentou substancialmente após a implementação das cotas. Cursos tradicionalmente elitizados, como Medicina, Direito e Engenharia, passaram a contar com maior diversidade racial e social em seu corpo discente.

Contrariando as críticas de que os cotistas apresentariam baixo rendimento, estudos apontam que seu desempenho acadêmico é equivalente ou até superior ao de estudantes não cotistas em diversas áreas. Essa constatação desconstrói o argumento de que as cotas diminuiriam a qualidade do ensino. Ao contrário, elas ampliam a pluralidade e enriquecem o ambiente universitário, proporcionando maior troca de experiências e visões de mundo. Além disso, o impacto das cotas não se restringe à esfera educacional. Muitos estudantes cotistas, ao concluírem sua formação, tornam-se referências em suas comunidades, contribuindo para a redução do ciclo de exclusão e inspirando novas gerações. A transformação, portanto, é individual e coletiva, alcançando dimensões sociais mais amplas.

Outro efeito positivo é o fortalecimento da autoestima e da identidade racial. Ao ocupar espaços antes negados, estudantes negros reafirmam o direito de existir, resistir e se projetar socialmente. Isso rompe com séculos de invisibilidade e exclusão, dando lugar a uma representação mais justa e plural da sociedade brasileira.

Embora a lei de cotas represente um avanço significativo, ainda enfrenta críticas e desafios. Um dos principais argumentos contrários é o de que ela criaria privilégios ou violaria o princípio da igualdade formal. Críticos afirmam que todos deveriam competir em condições iguais, sem considerar a cor da pele ou a origem social. No entanto, essa visão

ignora que as condições de partida não são as mesmas para todos. Como afirma Kabengele Munanga, o racismo estrutural no Brasil impede que a população negra tenha acesso às mesmas oportunidades que a população branca, o que justifica plenamente a adoção de políticas diferenciadas.

Outro ponto de debate diz respeito à divisão entre cotas raciais e sociais. Alguns defendem que apenas o critério socioeconômico deveria ser utilizado, argumentando que a pobreza atinge pessoas de todas as raças. Contudo, essa interpretação desconsidera que, no Brasil, pobreza e raça estão profundamente interligadas. A exclusão social atinge de forma mais intensa a população negra e parda, o que torna indispensável a combinação dos dois critérios.

Em 2022, a Lei de Cotas passou por revisão no Congresso Nacional, conforme previsto em seu texto original. O debate reacendeu tanto os apoios quanto as críticas. A manutenção da política demonstrou que ela ainda é considerada necessária diante das desigualdades persistentes. Entretanto, também ficou evidente a necessidade de aperfeiçoamento, sobretudo no que diz respeito às políticas de permanência estudantil. O ingresso na universidade, por si só, não garante a conclusão do curso. Muitos estudantes cotistas enfrentam dificuldades financeiras, falta de moradia, ausência de apoio pedagógico e preconceito institucional.

Dessa forma, a política de cotas precisa ser acompanhada de medidas complementares, como bolsas de permanência, programas de apoio psicológico e pedagógico, além de campanhas contra o racismo e a discriminação dentro das próprias instituições. Somente assim será possível assegurar que a democratização do acesso se converta em democratização da permanência e da conclusão do ensino superior.

Por fim, as perspectivas futuras apontam para um processo de contínuo aperfeiçoamento. As ações afirmativas não devem ser vistas como medidas permanentes, mas como mecanismos transitórios até que as desigualdades estruturais sejam superadas. O horizonte desejado é o de uma sociedade em que cotas não sejam mais necessárias porque a igualdade de oportunidades será uma realidade. Até lá, sua manutenção é fundamental.

Conclusão

A análise das políticas de cotas raciais no Brasil revela que essas medidas representam não apenas um mecanismo jurídico de inclusão, mas também um marco civilizatório na luta pela justiça social e pelo enfrentamento do racismo estrutural. Ao reservar vagas para grupos historicamente excluídos, a Lei nº 12.711/2012 inaugura um processo de democratização do acesso ao ensino superior, permitindo que estudantes negros, pardos, indígenas e de baixa renda ocupem espaços que, por séculos, lhes foram negados (BRASIL, 2023).

Nesse sentido, Piovesan (2005) salienta que as ações afirmativas têm caráter temporário, mas são essenciais para reparar desigualdades históricas e promover equidade de oportunidades.

No entanto, a efetividade das cotas não deve ser compreendida apenas pelo ingresso dos estudantes nas universidades. Como destacam Silva, Santos e Reis (2021), o desafio da permanência ainda é central, exigindo assistência financeira, pedagógica e simbólica que assegure a trajetória acadêmica desses alunos. Sem esse suporte, o risco é que as políticas se limitem a abrir portas, mas não garantam o pleno aproveitamento do percurso formativo. Assim, é fundamental que as ações afirmativas sejam acompanhadas de medidas estruturantes, como programas de bolsas, tutoria e acolhimento, assegurando que os cotistas não apenas ingressem, mas concluam com êxito sua formação.

Outro aspecto relevante é o impacto positivo da diversidade no ambiente acadêmico. Como ressalta a Revista Ensino Superior (2024), a presença de múltiplas vozes, culturas e experiências amplia a criatividade, a empatia e a inovação, preparando os estudantes para uma sociedade plural e globalizada. Esse convívio também contribui para desconstruir preconceitos, promovendo interações sociais mais justas e solidárias (TEMA NOVO, s.d.). Dessa forma, as políticas de cotas não devem ser vistas como privilégios, mas como mecanismos de valorização da pluralidade e fortalecimento da democracia (Oliveira et al., 2024).

Críticas recorrentes, como a alegação de "racismo reverso" ou a defesa estrita da meritocracia, precisam ser compreendidas sob o prisma histó-

rico do racismo estrutural. Almeida (2019) enfatiza que a ideia de raça é uma construção social vinculada a processos coloniais de dominação, o que evidencia que a desigualdade racial no Brasil não decorre de diferenças individuais, mas de um sistema historicamente excludente. Portanto, falar em igualdade de condições sem reconhecer tais disparidades equivale a perpetuar injustiças.

Ao mesmo tempo, dados recentes do INEP (2025) confirmam que, apesar dos avanços, ainda há sub-representação de negros e pardos no ensino superior em relação à sua participação na população geral. Isso indica que as cotas, embora eficazes, precisam ser fortalecidas e acompanhadas de políticas interseccionais que contemplem também gênero, classe, deficiência e outras dimensões da exclusão social (Gomes, 2014; Santin, 2024). Assim, pode-se concluir que as políticas de cotas raciais configuram um instrumento indispensável na construção de um país mais equitativo. Elas promovem não apenas o acesso, mas também o reconhecimento da população negra e parda como sujeitos históricos, capazes de contribuir ativamente para a produção de conhecimento, a inovação e a transformação social (Flanzer, 2024).

Contudo, seu sucesso depende de um compromisso contínuo do Estado, das instituições de ensino e da sociedade civil em enfrentar as desigualdades estruturais e assegurar que a diversidade seja não apenas tolerada, mas efetivamente valorizada como princípio democrático.

Portanto, mais do que corrigir injustiças do passado, as cotas raciais apontam para o futuro de uma sociedade que se reconhece plural e que busca consolidar, na prática, os ideais de igualdade, cidadania e justiça social. Como afirmam Oliveira et al. (2024), sua relevância está em "fortalecer a democracia ao ampliar a presença de grupos historicamente excluídos e valorizar a pluralidade de perspectivas na produção de conhecimento".

Referências

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen Produção Editorial, 2019.

BORES, José. **As cotas raciais nas universidades**: promovendo a equidade e a diversidade. Revista ComSertões, Paulo Afonso, v. 14, n. 2, p. 1-19, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Cotas**. Portal MEC, [s.l.], 2018. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35544-lei-de-cotas. Acesso em: 28 set. 2025.

BRASIL. Senado Federal. **Sancionada ampliação da Lei de Cotas**. Senado Notícias, 14 nov. 2023. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/11/14/sancionada-ampliacao-da-lei-de-cotas.

ELACQUA, Gregory; DIAS, Isabella; NASCIMENTO, Danielle; PÉREZ-NUÑEZ, Graciela; RODRIGUES, Mateus. **O círculo vicioso da desigualdade racial na educação do Brasil**. Banco Interamericano de Desenvolvimento, Divisão de Educação, Nota Técnica n. 3046, nov. 2024.

ENSINO SUPERIOR. **Diversidade é chave para a inovação**. Revista Ensino Superior, São Paulo, 8 jan. 2024. Disponível em: https://revistaensinosuperior.com.br/2024/01/08/diversidade-e-chave-para-a-inovacao/. Acesso em: 28 set. 2025.

FLANZER, Paula. **Raça, gênero e ensino jurídico**: quem faz a cabeça dos futuros juristas? Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, Escola de Direito FGV Direito Rio, 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito).

FLORES, Diego Patrício. **Desigualdade racial no Brasil e a importância das cotas raciais e políticas de reparação para a promoção da justiça social**. Meu Artigo – Brasil Escola, Goiânia, 20 set. 2022. Disponível em: https://meuartigo.brasilescola.uol.com.br/politica/desigualdade-racial-no-brasil-e-a-importancia-das-cotas-raciais-e-politicas-de-reparacao-para-a-promocao-da-justica-social.htm. Acesso em: 28 set. 2025

GUEDES GOMES, Fábio. **Capitalismo, crise sistêmica e desigualdades**. Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas, [S. l.], v. 10, n. 15, 2014.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2022**: população e domicílios. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/. Acesso em: 30 set. 2025.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Dados do INEP mostram que cor dos estudantes da educação superior difere da cor da população brasileira**. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br. Acesso em: 28 set. 2025.

MAIA, Gretha Leite; ARAÚJO, Ruth Ana Pereira de; OLIVEIRA, Isabella Dantas. **A trajetória da população universitária brasileira: uma questão de raça e classe**. Revista de Direito (UFV), v. 13, 2021.

OLIVEIRA, Ana Vitória Doca; MENESES, Abraão Araújo de; LUSTOSA, Thalita Furtado Mascarenhas; SANTOS, Jane Karla de Oliveira; MEIRELES, Joelma Danielly Cavalcanti;

BATISTA, Eulane Coelho; MAGALHÃES, Tatiana Veloso. **Políticas de cotas no Brasil: evolução histórica, desafios jurídicos e impactos na justiça social**.

Revista FT, São Paulo, v. 29, n. 141, p. 33-34, dez. 2024. DOI: 10.69849/revistaft/th102412160948.

PIOVESAN, Flávia. **Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 43-55, jan./abr. 2005.

SANTIN, Janaína Rigo. **Estado, Constituição e Administração pública no século XXI**: novos desafios da cidadania e do poder local. 1. ed. Belo Horizonte: Arraes Editores, 2017. 225 p. ISBN 9788582382578.

SILVA, Natalino Neves da; SANTOS, Adilson Pereira dos; REIS, Jane Maria dos Santos. **Assistência estudantil e ações afirmativas**: um estudo das condições materiais e simbólicas. Educação & Sociedade, São Paulo, v. 42, 2021.

SOUSA, Glauber Bohema; SILVA, Israel de Jesus; NASCIMENTO FILHO, José Amaral. **Análise da implementação das cotas raciais no ensino superior brasileiro**: desafios jurídicos e reflexões sobre equidade. Revista Contemporânea, v. 3, n. 9, p. 15894-15917, 2023. DOI: 10.56083/RCV3N9-128.

SOWELL, Thomas. **Affirmative action around the world: an empirical study**. New Haven: Yale University Press, 2004.

TEMA NOVO. **A riqueza da diversidade cultural no ambiente escolar**. Tema Novo, [s.l.], sem data. Disponível em: https://temanovo.com.br/a-riqueza-da-diversidade-cultural-no-ambiente-escolar/. Acesso em: 28 set. 2025.

Capítulo 13

Práticas pedagógicas antirracistas e educação democrática: a sala de aula como espaço de direitos humanos na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica

Ângelo Rodrigues de Carvalho
angelo.carvalho@ifpa.edu.br

Instituto Federal do Pará (IFPA)

Introdução

A escola, enquanto instituição sociocultural, constitui um dos principais espaços de produção e socialização de saberes e valores, desempenhando papel fundamental na formação do ser humano. Quando orientada por princípios democráticos, ela transcende a função meramente instrucional e se torna ambiente de construção coletiva do conhecimento e de vivência dos Direitos Humanos. Nesse contexto, práticas pedagógicas antirracistas assumem relevância estratégica, pois o racismo, além de ser uma violação direta de direitos, é um fenômeno estruturante das desigualdades brasileiras (Almeida, 2018). Assim, enfrentar o racismo no espaço escolar não se limita a um imperativo legal, mas traduz um compromisso ético com a justiça social e com a formação de sujeitos críticos e emancipados.

Para Freire (1996, p. 32), "não há educação neutra: ou ela serve à domesticação ou à libertação do ser humano". A perspectiva crítica da educação propõe que o processo pedagógico seja pautado pelo diálogo, pelo reco-

nhecimento da diversidade e pelo compromisso com a transformação social. Nessa direção, a educação antirracista não é apenas um conjunto de ações pontuais, mas uma abordagem que permeia o currículo, a gestão escolar, as relações interpessoais e as metodologias de ensino (Gomes, 2017). Tal perspectiva é coerente com os princípios dos Direitos Humanos, entendidos como universais, indivisíveis e interdependentes (Piovesan, 2013), exigindo práticas escolares capazes de articular igualdade e respeito às diferenças.

A promulgação da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, marca um avanço normativo, mas sua efetividade ainda depende de processos formativos e práticas pedagógicas sistemáticas. Como observa Cavalleiro (2001), o combate ao racismo na escola exige não apenas conteúdos específicos, mas também uma mudança de postura epistemológica, que reconheça os saberes e experiências dos povos negros como constitutivos da cultura nacional. Dessa forma, a educação democrática se constrói não apenas no plano do discurso, mas na concretude do cotidiano escolar, onde professores, estudantes e comunidade participam de decisões e constroem coletivamente uma cultura de respeito. Para Santos (2010, p. 56), "não há democracia sem uma profunda democratização do conhecimento", pois a exclusão epistêmica reproduz a exclusão social. Assim, práticas pedagógicas antirracistas são instrumentos concretos de democratização, à medida que questionam hierarquias impostas e valorizam identidades historicamente subalternizadas.

Diante desse quadro, o presente trabalho propõe analisar como práticas pedagógicas antirracistas podem fortalecer a educação democrática, concebendo a sala de aula como espaço privilegiado para a promoção e defesa dos Direitos Humanos, até porque é de conhecimento que "O Brasil construiu uma história estruturada na colonização, escravidão e autoritarismo, cuja personagem, a população negra, foi marcada por um imaginário social antagônico, em outras palavras, não foi o mais positivo", como bem afirma Matias da Silva (2023, p. 531). Assim pois, a pesquisa parte de uma abordagem qualitativa, baseada em revisão bibliográfica e

na análise de proposições educativas que podem vir a ser tomadas como exemplo de práticas pedagógicas antirracistas em escolas públicas brasileiras, como a Rede Federal de Educação, Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), a exemplo do que vem sendo adotado no espaço formativo e educacional do Instituto Federal de Educação do Pará – IFPA Campus Castanhal.

Desta forma, busca-se compreender de que modo ações pedagógicas planejadas, tais como a incorporação de conteúdos afro-brasileiros no currículo, a realização de atividades de extensão, além do uso de metodologias ativas e o incentivo ao protagonismo discente, com perspectivas antirraciais e inclusivas podem contribuir ao processo de formação de sujeitos críticos, conscientes de seus direitos e engajados na dinâmica de construção e transformação da sociedade.

Compreende-se que, apesar dos avanços normativos representados pela Lei nº 10.639/2003 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, as escolas brasileiras ainda reproduzem práticas pedagógicas que pouco enfrentam o racismo estrutural e institucional. Muitas vezes, o currículo permanece eurocentrado, as relações escolares silenciam os conflitos raciais e a formação docente não oferece subsídios teóricos e metodológicos suficientes para desenvolver uma pedagogia crítica e transformadora. Diante desse cenário, problematiza-se, partindo do seguinte questionamento: como práticas pedagógicas antirracistas podem efetivamente contribuir para a construção de uma educação democrática, bem como promover à igualdade de direitos e fortalecer a sala de aula como espaço de vivência dos Direitos Humanos?

Com isso, busca-se observar as experiências pedagógicas adotadas no espaço acadêmico do IFPA Campus Castanhal, que abordam relações étnico-raciais de maneira crítica, evidenciando como essas práticas fomentam uma educação democrática e inclusiva, e possibilita o exercício do respeito aos Direitos Humanos, dentro e fora das salas de aula. A relação entre educação democrática e promoção dos Direitos Humanos tem sido amplamente discutida no campo educacional, especialmente quando se trata de combater práticas excludentes e hierarquizantes.

Portanto, o presente trabalho se justifica pela necessidade da construção de uma educação antirracista, pautada na diversidade étnica e sociocultural existente nos ambientes acadêmicos, desde o ensino fundamental ao superior. Salienta-se que, o enfrentamento do racismo no espaço escolar não é apenas uma exigência legal, mas uma condição essencial para que a educação seja realmente democrática.

A escola como caminho para emancipação humana

A educação democrática pressupõe o reconhecimento dos sujeitos como protagonistas do processo educativo. Acredita-se e se defende que, a escola deve funcionar como um espaço coletivo democrático, em que as/os educandas/os possam participar ativamente da construção do conhecimento e das discussões pedagógicas na sala de aula. Como afirma Matias da Silva (2023, p. 528) "a escola, como espaço constitutivo na formação de identidades, é o lugar onde a linguagem e o seu papel podem se concretizar como instrumento fundamental na construção do conhecimento". Essa concepção converge com a perspectiva freiriana, que entende o diálogo como caminho para a emancipação (Freire, 1996).

No caso brasileiro, a construção de uma educação democrática implica enfrentar desigualdades históricas ligadas ao racismo estrutural. Segundo Almeida (2018, p. 45), "o racismo não é um desvio, mas uma engrenagem que sustenta o funcionamento das instituições". Esse diagnóstico exige práticas pedagógicas capazes de reconhecer e combater os mecanismos de exclusão presentes no cotidiano escolar. Gomes (2017) complementa que a educação antirracista deve ser transversal, contemplando currículo, formação docente, gestão e participação estudantil.

A Lei nº 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004) estabelecem bases legais para a inclusão da temática no currículo. Contudo, como ressalta Munanga (2005), essas políticas carecem de efetivação prática, pois muitos professores ainda não receberam formação adequada para trabalhar a temática racial de modo crítico. Do ponto de vista dos Direitos Humanos, Piovesan (2013) aponta que o direito à educação de qualidade é insepa-

rável do direito ao respeito à identidade cultural e à não discriminação. Portanto, a sala de aula deve ser compreendida como um território de direitos, no qual a diversidade não é apenas tolerada, mas afirmada como valor democrático essencial, pois "a educação para a democracia deve formar cidadãos capazes de compreender, criticar e transformar a realidade" (Benevides, 1996, p. 41).

A construção de uma Educação Antirracista no espaço escolar da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) exige a adoção de projetos pedagógicos que promovam não apenas o debate da questão racial no ambiente escolar, mas, sobretudo, que promova práticas permanentes de formação e conscientização de formação sócio-humana, até porque a relação entre racismo, democracia e direitos humanos não é acessória, mas sim estrutural. Desta forma, no contexto da educação pública brasileira, e em particular, da RFEPCT, essa articulação assume papel estratégico para a formação crítica, consciente, científica e ética dos estudantes, alinhando-se aos princípios constitucionais de igualdade, dignidade humana e justiça social.

Como afirma o educador Paulo Freire em Pedagogia do Oprimido (2019), "a educação é um ato político" e deve orientar-se pela humanização dos sujeitos por meio da conscientização crítica. Nessa perspectiva, enfrentar o racismo na escola significa romper com práticas pedagógicas que naturalizam as desigualdades, não problematizam as contradições e contribuem para a invisibilização dos saberes de grupos socioculturais historicamente subalternizados. Em outros termos, Freire (2019) sustenta que a práxis educativa é a condição fundamental para que a democracia deixe de ser apenas formal e se torne experiência vivida, uma vez que compreende o exercício da reflexão e da ação transformadora sobre o mundo.

O racismo, enquanto sistema histórico de hierarquização social, compromete a própria ideia de democracia substantiva. A democracia pressupõe igualdade de participação e reconhecimento; porém, como argumenta Gomes (2017), a escola brasileira foi marcada por processos de silenciamento das experiências negras e indígenas, o que exige políticas

e práticas pedagógicas antirracistas para a construção de uma cidadania plena.

Sob a ótica dos direitos humanos, a educação tem dupla função, primeiro de garantir o acesso universal e segundo de promover valores de dignidade, liberdade, igualdade e solidariedade. Hannah Arendt (2014) ressalta que o direito a ter direitos depende do pertencimento a uma comunidade política que reconheça a pluralidade humana. Assim, a promoção dos direitos humanos na prática escolar não se limita à normatividade jurídica; ela se concretiza em metodologias inclusivas, gestão democrática e produção de conhecimento socialmente referenciado.

Na prática educacional da RFEPCT, é possível afirmar – observando o exercício pedagógico do IFPA Campus Castanhal, que esses referenciais já se materializam em três dimensões, que são profundamente interdependentes. A primeira diz respeito à construção de um currículo crítico e inclusivo, a partir da incorporação da educação para as relações étnico-raciais, conforme orienta a legislação brasileira. Essa orientação curricular fortalece a democracia ao formar sujeitos capazes de analisar e intervir eticamente na realidade, o que amplia a compreensão da ciência e da tecnologia como produções historicamente situadas. Desta forma, tal prática pedagógica, possibilita a formulação de projetos integradores, além de pesquisas referenciadas e práticas de extensão, como a realização do Congresso Multidisciplinar sobre Mulheres Negras e Indígenas **(**COMMNI), evento realizado anualmente pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) do Campus Castanhal. O referido evento algumas vezes ocorre de forma integrada ao Encontro de Estudantes de Cotas Raciais, sendo focado em educação antirracista, debate de direitos, lutas e a valorização das mulheres negras e indígenas.

A segunda dimensão trata-se da gestão democrática e da cultura institucional de direitos. De certa forma, ainda um desafio a ser alcançado. Contudo, mesmo diante das dificuldades encontradas, verifica-se a busca por tal alcance, até por que existe no ambiente educacional e formativo a participação estudantil, o exercício da escuta ativa, bem como a mediação de conflitos sob a ótica dos direitos humanos, uma vez que os mesmos

constroem ambientes escolares seguros e pluralistas. Logo, a busca pela democracia mais do que um conteúdo abstrato, é uma luta constante e deve tornar-se uma prática cotidiana, pois o enfrentamento ao racismo é responsabilidade institucional e coletiva.

A terceira dimensão está relacionada à formação omnilateral e ao trabalho como princípio educativo. As mudanças ocorridas no IFPA Campus Castanhal, desde 2009, quando da realização da Semana Pedagógica tem-se buscado incluir no processo formativo temas como raça, etnia, território e sociedade, além de se fazer a articulação entre ciência, cultura e trabalho, pois acredita-se que a partir dessas considerações, a educação profissional pode combater desigualdades estruturais que afetam trajetórias formativas de grupos historicamente marginalizados, como por exemplo as populações indígenas e afrodescendentes.

Nesse sentido, defende-se que, a relação entre racismo, democracia e direitos humanos formam um triângulo analítico que orienta a transformação da prática educativa e da formação humana e profissional. Portanto, combater o racismo é aprofundar a democracia; promover direitos humanos é qualificar a educação como prática emancipatória. Logo, acredita-se que, na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, essa integração pode contribuir de forma mais coesa e eficaz para potencializar a formação de profissionais críticos, socialmente responsáveis e tecnicamente competentes, contribuindo para uma educação pública que não seja apenas lugar de transmissão de conhecimentos cartesianos e ideologizados, mas constitua-se em espaço de busca e produção de justiça socioterritorial, reconhecimento humano e respeito cultural.

Nesse sentido, a construção de uma educação democrática, pressupõe a participação ativa das/os educandas/os na dinâmica do processo educativo e na vida da escola. "Se o papel da escola é o de promover a construção de determinados conhecimentos, é preciso que ela propicie interações onde os alunos participem ativamente de atividades específicas" (Davis; Silva; Espósito, 1989, p. 52). Portanto, a democracia não compreende apenas uma forma de governo, mas um modo de vida social que deve ser cultivado desde os primeiros anos de formação dos sujeitos.

Segundo Almeida (2018, p. 45), "o racismo não é um fenômeno episódico, mas um elemento estruturante da sociedade". Essa perspectiva desloca o entendimento do racismo de um comportamento individual para uma lógica institucional e sistêmica que atravessa escolas, políticas públicas e práticas sociais. Na educação, isso se traduz na invisibilidade da história e cultura afro-brasileira, na reprodução de estereótipos e na ausência de representatividade positiva nos materiais didáticos.

A implementação da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatória a inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo, é um marco normativo, mas sua aplicação ainda encontra barreiras. Como enfatiza Munanga (2005, p. 17), "não basta incluir novos conteúdos, é preciso questionar a lógica eurocêntrica que estrutura o conhecimento escolar". Gomes (2017) acrescenta que a educação antirracista deve ser transversal e contínua, envolvendo não apenas a inserção de temas, mas a construção de um projeto pedagógico comprometido com a igualdade racial.

Cavalleiro (2001, p. 92) reforça que "o silêncio sobre as questões raciais no cotidiano escolar contribui para a naturalização das discriminações", criando um ambiente hostil para crianças e jovens negros. Para romper esse ciclo, é fundamental que professores recebam formação específica e que as práticas pedagógicas incorporem metodologias ativas capazes de dar voz aos estudantes, valorizando seus saberes e experiências.

Direitos humanos e reconhecimento da diversidade

A concepção contemporânea de Direitos Humanos, segundo Piovesan (2013), baseia-se nos princípios de universalidade, indivisibilidade e interdependência. Isso significa que o direito à educação de qualidade está indissociavelmente ligado ao direito ao respeito à diversidade cultural, étnica e identitária. A educação democrática deve, portanto, reconhecer as diferenças não como problemas a serem superados, mas como dimensões constitutivas da cidadania. Quando a escola desconsidera ou desvaloriza as identidades raciais, ela nega esse reconhecimento, ferindo

direitos fundamentais e comprometendo o desenvolvimento pleno dos sujeitos.

Para Boaventura de Sousa Santos (2007), no atual momento histórico da democracia contemporânea, é preciso construir uma "ecologia de saberes", isto é, o diálogo entre conhecimentos científicos e saberes historicamente marginalizados. Desta forma, diferentes formas de conhecimento, especialmente aqueles produzidos por grupos historicamente excluídos, podem ser valorizados no currículo escolar e no processo das relações político-pedagógicas, dentro e fora das salas de aula.

Assim, tem-se a perspectiva de se ampliar a noção de educação democrática, entendendo-a como prática de justiça histórica, epistemológica e social. Portanto, pode-se inferir que, na educação tecnológica, a exemplo da RFEPCT do Brasil, tal abordagem pode favorecer à construção de currículos que integrem inovação científica com responsabilidade política, educativa, respeito sociocultural e justiça cognitiva.

Conforme compreende Bittar (2008, p. 176. grifos do autor):

> Um projeto de educação *em* e *para* os direitos humanos deve, acima de tudo, ser capaz de *sensibilizar* e *humanizar*, por sua própria metodologia, muito mais que pelo conteúdo daquilo que se aborda através das disciplinas que possam formar o caleidoscópio de referenciais de estudo e que organizam a abordagem de temas os mais variados que convergem para a finalidade última do estudo: o ser humano.

Conceber a sala de aula como espaço de Direitos Humanos significa integrá-los ao cotidiano escolar, não apenas como conteúdo, mas como prática pedagógica. Como ressalta Candau (2012, p. 35), "a educação em direitos humanos precisa ser vivida no cotidiano da escola, nas relações entre professores, estudantes e comunidade". Isso requer que a escola seja capaz de identificar e enfrentar práticas discriminatórias, garantindo a todos os estudantes condições iguais de participação, aprendizado e expressão.

Portanto, práticas pedagógicas antirracistas e a democratização do ambiente escolar convergem: ambas buscam criar um espaço educativo no qual a dignidade humana seja respeitada e as diferenças sejam valorizadas. A teorização crítica sobre esses processos não se limita a denunciar as desigualdades, mas aponta caminhos concretos para transformá-las.

Metodologia

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, fundamentada em uma pesquisa bibliográfica e na análise de proposições de práticas pedagógicas que podem vir a ser adotadas nas redes públicas de ensino, a exemplo da RFEPCT. A análise foi realizada por meio de leitura sistemática, com a identificação de categorias temáticas importantes, como currículo, metodologias, formação docente e gestão participativa, a partir da interpretação crítica, realizada à luz dos referenciais teóricos.

Vale ressaltar que para Boccato (2006, p. 266), "a pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas". Portanto, a pesquisa bibliográfica é um procedimento metodológico utilizado em investigações acadêmicas e científicas que tem como objetivo reunir, selecionar, analisar e discutir referenciais teóricos já publicados, a exemplos de livros, artigos, teses, dissertações, documentos oficiais, periódicos, entre outros.

Desta forma, a pesquisa bibliográfica não resolve empiricamente um problema, mas oferece fundamentação teórica para a formulação de hipóteses, para o aprofundamento conceitual e para a construção de argumentos. Ou seja, ela contribui para a resolução intelectual do problema por meio da sistematização de conhecimento já existente.

Nesse sentido, essa metodologia não se limita a um simples levantamento de informações, pois implica em uma análise crítica do material consultado, permitindo assim identificar convergências, divergências, lacunas e contribuições relevantes para a compreensão do problema de pesquisa.

Resultados e discussões

A análise das bibliografias estudadas e das propostas pedagógicas que podem vir a ser adotadas enquanto experiências educacionais, revelou três elementos centrais para a consolidação de práticas pedagógicas antirracistas. Sendo assim, destaca-se e salienta-se aqui a importância desses elementos, os quais foram a adoção de um currículo contextualizado e inclusivo; bem como de práticas extensionistas, seguidas do diálogo crítico, e a promoção do protagonismo discente associado à construção de uma gestão democrática.

No contexto da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, tais contribuições dialogam diretamente com a formação integral, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e o compromisso com a inclusão social. Nesse sentido, ressalta-se que a inserção efetiva de conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira e africana no currículo, promove reconhecimento identitário e combate estereótipos (Munanga, 2005) tão comuns e presentes nos ambientes escolares. Escolas que incorporam tais conteúdos proporcionam maior engajamento dos estudantes negros e a redução de situações de preconceito explícito. Em termos diretos, Munanga (2005) afirma que a escola "não pode permanecer neutra diante das desigualdades raciais", devendo assumir papel ativo na sua superação.

Observa-se ainda que, a promoção de projetos que utilizam rodas de conversa, produção cultural e pesquisas orientadas pelos próprios estudantes potencializam o aprendizado e estimulam a consciência crítica (Freire, 1996). Essas práticas acabam por valorizar as vozes dos discentes, favorecendo a produção coletiva e participativa do conhecimento, bem como o fortalecimento das interações entre os estudantes.

> De igual forma, é absolutamente imprescindível que a organização escolar se transforme para acolher as interações educativas que nela se passam. Assim, se a construção de conhecimentos se dá na interação social – entre professores e alunos e entre os próprios alunos – faz-se urgente refletir sobre a estrutura e o modo de

> funcionamento da escola, buscando fazer dela um espaço onde o saber socialmente construído seja, de fato, socialmente distribuído (Davis; Silva; Spósito, 1989, p. 54).

Diante do exposto, fica sublinhado a necessidade da escola se adaptar às mudanças socioculturais ocorridas na dinâmica histórica da sociedade, com o propósito de valorizar as interações educativas que nela são desenvolvidas, reconhecendo o papel central da dimensão social e político-cultural na construção do conhecimento.

Ao chamar a atenção da importância da reflexão sobre a organização e o funcionamento da instituição escolar, defende-se que a escola deve ser um espaço coletivo de partilha e de democratização do saber, promovendo a sua efetiva circulação entre todos aqueles sujeitos que dela fazem parte e, portanto, integram o processo educacional.

Nestes termos, os resultados mostram que tais práticas não apenas combatem o racismo, mas também ampliam a qualidade da educação, tornando-a mais significativa e coerente com os princípios dos Direitos Humanos. As análises das proposições das referidas práticas pedagógicas, permitem compreender como a teorização crítica se materializa no cotidiano pedagógico e no desenvolver de experiências educativas exitosas.

Considerações finais

Conclui-se que as práticas pedagógicas antirracistas são essenciais para a efetivação de uma educação democrática, pois atuam simultaneamente na formação crítica dos estudantes e na construção de um ambiente escolar que respeita e valoriza a diversidade. A sala de aula, concebida como espaço de direitos, torna-se um *lócus* de transformação social e de fortalecimento da cidadania.

Para avançar, recomenda-se algumas práticas pedagógicas estratégicas, tais como intensificar a formação inicial e continuada de professores com foco em educação antirracista; garantir condições institucionais e recursos didáticos adequados para a implementação da Lei nº 10.639/2003;

promover avaliações críticas das experiências já realizadas, a fim de identificar estratégias eficazes e replicáveis, bem como a elaboração e oferta de minicursos sobre letramento racial e outras pautas importantes para o combate ao racismo institucional, sociocultural e ambiental.

Como afirma Munanga (2005) a educação antirracista é simultaneamente epistemológica, pedagógica e política. Portanto, ao reconhecer o racismo como construção social que pode ser desconstruída pela prática educativa, a Rede Federal de Educação, Profissional, Científica e Tecnológica potencializa sua missão pública, que é de formar profissionais competentes e sujeitos históricos críticos, capazes de produzir ciência e tecnologia comprometidas com a igualdade racial, a responsabilidade ética, o respeito político e sociocultural e, sobretudo, a dignidade humana.

Referências

ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2018.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

BENEVIDES, M. V. **Educação para a democracia**. São Paulo: Ática, 1996.

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol.** Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

BITTAR, Eduardo CB. A escola como espaço de emancipação de sujeitos. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares et al. **Direitos Humanos**: capacitação de educadores. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, v. 2, p. 168-175, 2008.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: MEC/SEPPIR, 2004.

CANDAU, V. M. **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2012.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2001.

DAVIS, Cláudia; SILVA, Maria Alice Setubal; ESPOSITO, Yara Lúcia. Papel e valor das interações sociais em sala de aula. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 71, p. 49-54, nov. 1989. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741989000400005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 9 set. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GOMES, Nilma Lino. **Movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

MATIAS DA SILVA, V. Práticas de Educação Antirracista em uma Escola Pública de São Paulo. **Mosaico**, [S. l.], v. 15, n. 23, p. 524–550, 2023. DOI: 10.12660/rm.v15n23.2023.87972. Disponível em: https://periodicos.fgv.br/mosaico/article/view/87972. Acesso em: 01 set. 2025.

MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando o Racismo na escola**. 2. edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

PIOVESAN, F. **Direitos humanos e justiça internacional**. São Paulo: Saraiva, 2013.

SANTOS, Boaventura de S. **Para além do pensamento abissal**: das linhas globais a uma ecologia de saberes. Novos Estudos CEBRAP, n. 79, p. 71-94, 2007.

SANTOS, Boaventura de S. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2010.

Capítulo 14

Relações étnico-raciais e educação antirracista: institutos federais como espaços para a diversidade

Kellison Lima Cavalcante
kellison.cavalcante@ifsertao-pe.edu.br

Thiago Coelho de Santana
thiago.coelho@ifsertao-pe.edu.br

Wennington Dias dos Santos Silva
wennington.dias@ifsertao-pe.edu.br

Jiomarlison Dias Souza
jiomarlison.dias@ifsertao-pe.edu.br

Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IFSertãoPE)

Introdução

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica constitui um espaço singular no cenário educacional brasileiro por sua missão de articular ensino, pesquisa, extensão, inovação e cultura com foco no desenvolvimento social e na inclusão. Criados para democratizar o acesso ao conhecimento e contribuir para a formação integral dos sujeitos, os Institutos Federais assumem também o compromisso de responder às demandas históricas de grupos socialmente desfavorecidos, entre eles a população negra.

Nesse contexto, a promoção de uma educação antirracista é tarefa urgente, especialmente em um país marcado pela persistência de desigualdades raciais que atravessam a escola em seus currículos, práticas

pedagógicas e relações sociais. Como destaca hooks[1] (2017), a sala de aula deve ser um espaço de liberdade, escuta e transformação. Essa perspectiva implica reconhecer o papel da escola na reprodução ou superação das desigualdades raciais.

A implementação da Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003), que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, representou um marco legal importante, mas sua efetivação ainda encontra entraves que vão desde a ausência de formação docente adequada até a carência de materiais pedagógicos condizentes com a diversidade étnico-racial. Por isso, Carneiro (2021) destaca que enfrentar o racismo na escola é romper com a neutralidade pedagógica e assumir a educação como um projeto de emancipação. Assim, práticas pedagógicas antirracistas constituem-se como inovações necessárias não apenas por seu caráter contemporâneo, mas também por sua capacidade de redefinir os sentidos da educação no Brasil.

A compreensão da educação antirracista exige o reconhecimento de que o racismo no Brasil não é episódico, e sim estrutural. Conforme argumenta Munanga (2008), o mito da democracia racial operou historicamente como mecanismo ideológico de invisibilização das desigualdades raciais, dificultando o reconhecimento das hierarquias racializadas que estruturam a sociedade brasileira. Para o autor, enfrentar o racismo implica desnaturalizar essas construções históricas e promover uma educação que reconheça as contribuições africanas e afro-brasileiras como constitutivas da formação nacional.

A educação antirracista, conforme destaca Gomes (2003; 2017), não se reduz à inclusão de conteúdos sobre África e cultura afro-brasileira, mas constitui um projeto político-pedagógico comprometido com a transformação das relações sociais racializadas no interior da escola. Para a autora, a implementação da Lei 10.639/2003 exige formação docente crítica, revisão curricular e enfrentamento das resistências institucionais

1 O sobrenome e o prenome adotados pela autora e ativista antirracista Gloria Jean Watkins são grafados com iniciais em minúsculas, que serão respeitados na escrita de citações e referências.

que naturalizam privilégios raciais. Logo, a escola torna-se espaço estratégico de disputa de narrativas e produção de novas epistemologias.

No contexto da Rede Federal, essa perspectiva ganha centralidade, pois a educação profissional, historicamente marcada por uma lógica tecnicista, precisa ser tensionada por uma formação integral que considere as dimensões étnico-raciais como estruturantes da experiência educativa. Desse modo, os Institutos Federais, como espaços de diversidade, têm buscado enfrentar esses desafios por meio da criação e fortalecimento de núcleos institucionais, como os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABIs), que atuam na promoção de ações afirmativas, na produção de conhecimento crítico e no apoio a práticas pedagógicas que valorizam a história e a cultura afro-brasileira e indígena.

A atuação dos NEABIs pode ser compreendida à luz do que Gomes (2017) denomina como "movimento negro educador", isto é, a capacidade histórica do movimento negro de produzir conhecimentos, tensionar políticas públicas e reconfigurar práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, os NEABIs operacionalizam políticas institucionais e constituem espaços de produção de saberes contra-hegemônicos no interior dos Institutos Federais, reafirmando que a educação antirracista é dimensão constitutiva da missão institucional da Rede Federal.

Este ensaio tem como objetivo discutir os desafios e oportunidades da educação antirracista nos Institutos Federais, tomando como referência a missão da Rede Federal e as possibilidades abertas pela Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003), pelas ações afirmativas e pelo trabalho dos NEABIs. Ao refletir sobre o papel dessas instituições, buscamos destacar a centralidade da educação antirracista como prática formativa, inovadora e transformadora, fundamental para a construção de uma escola democrática e socialmente justa.

Aspectos metodológicos

Este ensaio foi elaborado a partir de uma pesquisa de natureza qualitativa, com enfoque bibliográfico, documental e teórico-analítico, visando compreender os desafios e as possibilidades de implementação da edu-

cação antirracista na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Assim, a pesquisa seguiu etapas sistemáticas de levantamento e seleção bibliográfica, através da consulta em fontes acadêmicas e institucionais em bases de dados como SciELO e Periódicos CAPES. A busca privilegiou materiais em língua portuguesa publicados entre 2000 e 2025, incluindo: artigos revisados por pares, livros, capítulos e dissertações/teses.

Foram incluídos trabalhos que: (a) tratassem explicitamente de relações étnico-raciais na educação básica ou na educação profissional e tecnológica; (b) discutissem políticas públicas antirracistas; (c) apresentassem resultados empíricos ou análises teórico-reflexivas relevantes para o recorte institucional da Rede Federal. Excluíram-se documentos sem referência adequada, notícias sem fundamentação empírica e textos em língua estrangeira, conforme exigência editorial.

O espaço escolar para diversidade e ações afirmativas

Os Institutos Federais foram concebidos para articular ensino, pesquisa, extensão, inovação e cultura de forma integrada, promovendo a formação técnica e científica, mas também a formação cidadã e crítica. Nesse sentido, constituem-se como espaços estratégicos de promoção da diversidade e de enfrentamento das desigualdades históricas que marcam a sociedade brasileira.

No que se refere às relações étnico-raciais, a Rede Federal tem avançado com a institucionalização de políticas e núcleos que dão visibilidade às demandas da população negra, indígena e de comunidades tradicionais. Os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABIs) se destacam nesse processo como instâncias de articulação pedagógica, política e cultural. Esses núcleos têm promovido debates, pesquisas, formações e projetos de extensão que buscam efetivar os princípios da Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) e fortalecer uma educação comprometida com a equidade racial.

Conforme demonstram Araújo, Melo e Ribeiro (2025), os NEABIs assumem papel estratégico na implementação das políticas públicas de

igualdade racial, promovendo ações que vão além da inserção curricular, alcançando formação docente, projetos extensionistas, produção científica e articulação comunitária. Segundo os autores, tais núcleos desempenham função importante na promoção da diversidade cultural, combate ao racismo e à discriminação, embora ainda enfrentem desafios estruturais relacionados a financiamento e institucionalização.

No contexto da Rede Federal, os NEABIs reafirmam a missão institucional de promover educação inclusiva e socialmente referenciada, especialmente para grupos historicamente desfavorecidos. Sua atuação tensiona a lógica tecnicista historicamente atribuída à educação profissional, deslocando-a para uma perspectiva de formação humana integral, crítica e comprometida com a justiça social.

Ao lado de outras estruturas institucionais, como os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais, Núcleos de Gênero e Diversidade e Núcleos de Estudos sobre Povos e Comunidades Tradicionais, os NEABIs reafirmam a missão da Rede Federal de atuar de forma inclusiva, garantindo que a diversidade seja reconhecida como valor constitutivo da escola. Nesse sentido, hooks (2017) reforça que ensinar é um ato político e que a sala de aula pode ser um espaço de liberdade, desde que aberta à pluralidade de vozes e narrativas.

Além das ações desenvolvidas pelos núcleos, os Institutos Federais também têm se posicionado por meio de políticas de ações afirmativas, como a reserva de vagas para estudantes negros, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência nos processos seletivos, em consonância com a Lei nº 12.711/2012 (Brasil, 2012). Essa política amplia o acesso de populações historicamente excluídas e cria condições para a construção de uma comunidade acadêmica mais plural e representativa. Como observa Gomes (2017), a luta por uma educação antirracista é parte de um movimento maior de resistência contra a desigualdade e, nesse processo, os espaços institucionais assumem papel estratégico.

Portanto, a presença da juventude negra nas instituições da Rede Federal, potencializada pela política de cotas raciais, coloca em evidência a urgência de um compromisso institucional com práticas pedagógicas

que reconheçam, valorizem e incorporem as identidades, os saberes e as experiências dessas juventudes. Não se trata apenas de garantir o acesso, mas de assegurar a permanência qualificada, a valorização das identidades e o direito ao sucesso escolar. De acordo com Gomes (2017), não há democracia racial na educação se a escola não for antirracista em sua estrutura, em suas práticas e em suas relações.

A efetivação de uma educação antirracista exige o reconhecimento do racismo como um problema estrutural da sociedade brasileira, cujos efeitos se manifestam também no cotidiano escolar, desde o silenciamento das vozes negras nos currículos, até o preconceito institucional e a evasão escolar de estudantes negras, indígenas e quilombolas. Como argumenta Munanga (2001), é preciso substituir a ideia de uma igualdade formal abstrata por ações concretas de equidade que levem em consideração os diferentes pontos de partida sociais e históricos dos sujeitos educandos.

A diversidade presente nos Institutos Federais não se restringe à matrícula de estudantes, mas se manifesta em múltiplas dimensões da vida institucional. A convivência entre pessoas de diferentes origens sociais, étnico-raciais e culturais contribui para o enriquecimento dos processos de ensino e aprendizagem, além de constituir uma oportunidade para a prática da interculturalidade.

Nesse aspecto, Macedo (2016, p. 107) afirma que:

> A escola é local propício para a problematização das relações étnico-raciais. É nela que devem ser construídos momentos de vivências para que se aborde a temática de forma contextualizada e pedagógica, tendo nas/os estudantes as/os principais interessadas/os em compreender as problemáticas que perpassam suas vidas em todos os aspectos, sejam vivências sociais, físicas ou emocionais. O debate amplo na escola engloba todas/os da comunidade escolar, almejando harmonia e a equidade nas relações interpessoais.

Por isso, compreende-se que a escola desempenha um papel importante na problematização das relações étnico-raciais, pois é um espaço

onde as questões raciais podem ser discutidas de forma contextualizada e pedagógica. É fundamental que a escola proporcione experiências significativas aos estudantes, permitindo que eles abordem essa temática de maneira crítica e reflexiva, levando em consideração suas próprias vivências sociais, físicas e emocionais. Os estudantes são os principais interessados em compreender as problemáticas relacionadas ao racismo que afetam suas vidas em todos os aspectos, e é responsabilidade da escola proporcionar um ambiente propício para essa discussão.

O debate sobre relações étnico-raciais na escola não se limita apenas aos estudantes, mas também envolve toda a comunidade escolar, incluindo professores, funcionários e pais. Ao abordar as questões étnico-raciais de forma ampla, a escola contribui para a formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de reconhecer e enfrentar o racismo em todas as suas formas, tanto dentro quanto fora do espaço escolar.

Nesse debate sobre a importância da educação antirracista no espaço escolar, Gomes (2003, (p. 170-171) ressalta que:

> A escola é vista, aqui, como uma instituição em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas, também, valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade. É essa visão do processo educativo escolar e sua relação com a cultura e a educação — vista de uma maneira mais ampla — que nos permite aproximar e tentar compreender melhor os caminhos complexos que envolvem a construção da identidade negra e sua articulação com os processos formativos dos professores e das professoras. É também essa visão que nos possibilita compreender a presença da dimensão educativa em diferentes espaços sociais e não somente no interior da escola.

Nesse contexto, a escola desempenha um papel fundamental na construção da identidade negra, pois é um espaço onde essas questões são discutidas e problematizadas. Além disso, o trecho enfatiza que a dimensão educativa não se limita apenas ao ambiente escolar, mas também se

manifesta em diferentes espaços sociais, evidenciando a complexidade e a amplitude dos processos formativos. Dessa forma, compreender a relação entre educação, cultura e identidade negra é essencial para promover uma educação antirracista e inclusiva, que reconheça e valorize a diversidade étnico-racial em todos os aspectos da vida social.

Torna-se evidente a necessidade de promover uma transformação significativa nos currículos e práticas pedagógicas, visando combater o racismo e promover a igualdade racial. A escola desempenha um papel fundamental nesse processo, sendo um espaço privilegiado para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e respeitosa. Assim, ao se consolidarem como espaços de diversidade e inovação, os Institutos Federais têm a responsabilidade de transformar o reconhecimento formal da pluralidade em práticas pedagógicas concretas que promovam o respeito, a equidade e a justiça social. Como defende Carneiro (2021), a construção de uma escola antirracista requer políticas institucionais consistentes, formação docente crítica e compromisso ético com a superação das desigualdades. É nesse horizonte que a Rede Federal se apresenta como campo estratégico para a materialização da educação antirracista no Brasil contemporâneo.

Desafios e oportunidades da implementação da educação antirracista

A promulgação da Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) representou um marco na luta contra o racismo institucional no Brasil ao tornar obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas. No entanto, como apontam Gomes e Faria (2021), sua implementação ainda enfrenta barreiras significativas, especialmente no que se refere à formação docente, à produção de materiais pedagógicos e à resistência de setores da sociedade que ainda veem o debate racial como secundário.

Nos Institutos Federais, esses desafios são sentidos de forma particular, dado o caráter heterogêneo de suas comunidades acadêmicas e a diversidade de modalidades de ensino que ofertam. A ausência de uma formação inicial e continuada que prepare professores para lidar criti-

camente com as relações étnico-raciais compromete a efetividade das políticas já instituídas. Como observa Gomes (2017), muitos educadores ainda não possuem as ferramentas necessárias para transformar a lei em práticas pedagógicas consistentes, o que resulta em ações fragmentadas e pouco integradas ao cotidiano escolar.

Para que essa legislação se traduza em práticas efetivas, é necessário que as escolas incorporem uma perspectiva curricular que valorize a diversidade e enfrente as desigualdades históricas. Como defendem Ponce e Ferrari (2022), um currículo antirracista não se limita à inserção de conteúdos sobre cultura negra, e sim deve estar sustentado por princípios que orientem o processo de ensino e aprendizagem como espaço de resistência, reconstrução identitária e emancipação.

Outro entrave refere-se à escassez de materiais didáticos que dialoguem com a diversidade étnico-racial brasileira. Como apontam Vale e Santos (2019), os discursos que ferem e silenciam continuam presentes nos livros didáticos e nos currículos, perpetuando a invisibilidade das culturas afro-brasileiras e indígenas. Essa carência reforça a necessidade de investimento institucional na produção de conteúdos que reflitam as epistemologias negras e indígenas, valorizando seus saberes como parte constitutiva da formação escolar.

Por outro lado, há oportunidades significativas que podem fortalecer a implementação da educação antirracista na Rede Federal. Uma delas é o potencial das tecnologias digitais como instrumentos de inovação pedagógica e democratização do acesso ao conhecimento. Estudos como os de Marques, Almeida e Valim (2024) mostram que a recomposição dos processos de alfabetização, quando articulada a práticas antirracistas e ao uso de tecnologias digitais, amplia o engajamento e o repertório cultural dos estudantes. Da mesma forma, Santos, Almeida e Valim (2025) destacam que o uso crítico das mídias digitais contribui para o desenvolvimento do letramento racial, estimulando o protagonismo de estudantes negros e indígenas.

Outra oportunidade está no fortalecimento dos NEABIs, que desempenham papel fundamental como instâncias de articulação entre ensino,

pesquisa e extensão voltadas à equidade racial. Além de promoverem atividades formativas, seminários e ações culturais, esses núcleos podem se consolidar como laboratórios de inovação pedagógica, apoiando docentes e gestores na implementação de práticas antirracistas integradas aos currículos.

Como alerta Munanga (2019), o combate ao racismo demanda transformação das mentalidades e revisão das estruturas simbólicas que sustentam desigualdades. Tal transformação não ocorre espontaneamente, pois depende de políticas públicas consistentes e de compromisso institucional. A atuação articulada entre legislação, formação docente e fortalecimento dos NEABIs revela-se condição indispensável para que a educação profissional não reproduza hierarquias raciais historicamente constituídas.

Nesse sentido, Carneiro (2021) lembra que a luta antirracista não só exige a adoção de políticas públicas, mas também a transformação das estruturas institucionais que reproduzem desigualdades. A Rede Federal, ao assumir em sua missão o compromisso com a inclusão social e a democratização do conhecimento, tem condições de tornar-se referência na efetivação da educação antirracista, desde que consiga articular suas políticas de acesso com estratégias de permanência e êxito para estudantes negros e indígenas.

Portanto, os desafios da implementação da educação antirracista nos Institutos Federais não devem ser vistos como obstáculos intransponíveis, mas, sim, como pontos de partida para a construção de soluções inovadoras. Ao investir na formação docente, na produção de materiais didáticos críticos, no uso pedagógico das tecnologias digitais e no fortalecimento dos NEABIs, a Rede Federal pode consolidar-se como um espaço privilegiado de resistência, transformação e equidade racial no século XXI.

Considerações finais

A análise realizada neste ensaio evidencia que os Institutos Federais são espaços estratégicos para a consolidação da educação antirracista no

Brasil contemporâneo. Como instituições que articulam ensino, pesquisa, extensão, inovação e cultura, a Rede Federal possui uma missão que vai além da formação técnica: ela assume o compromisso de contribuir para a construção de uma sociedade mais democrática, justa e plural.

Ao longo da discussão, destacamos que a Lei nº 10.639/2003, embora represente um marco jurídico no enfrentamento ao racismo institucional, ainda carece de efetivação plena no contexto da Rede Federal. Esse desafio se relaciona tanto à formação docente, que muitas vezes não oferece subsídios suficientes para o trabalho com as relações étnico-raciais, quanto à escassez de materiais didáticos e à resistência cultural de parte da comunidade escolar.

Por outro lado, também identificamos oportunidades significativas para o avanço da educação antirracista. Entre elas, ressaltam-se o papel fundamental dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABIs) como instâncias de articulação acadêmica e cultural; a possibilidade de produção de materiais pedagógicos inovadores que valorizem as epistemologias negras e indígenas; e o uso intencional de tecnologias digitais como ferramentas para potencializar a aprendizagem crítica e promover o protagonismo estudantil.

Essa perspectiva vai ao encontro do que defendem autores como hooks (2017), ao compreender a educação como prática de liberdade; Carneiro (2021), ao enfatizar a centralidade da luta antirracista nas instituições; e Gomes (2017), ao destacar a articulação entre políticas públicas e movimentos sociais na construção de práticas educativas mais equitativas.

Concluímos, portanto, que a educação antirracista é parte essencial da inovação pedagógica no século XXI. Não se trata de uma dimensão opcional ou periférica, mas de um eixo estruturante do projeto educativo da Rede Federal. A consolidação dessa abordagem depende do fortalecimento das políticas de acesso, permanência e êxito para estudantes negros e indígenas; do compromisso das gestões institucionais com a equidade racial; e da construção de práticas pedagógicas críticas, democráticas e transformadoras.

Referências

ARAÚJO, Cleide Maria Fernandes de; MELO, Walmir Francisco de; RIBEIRO, Cristiane Maria. Atuação dos NEABIs e a implementação de políticas públicas para a educação étnico-racial nas universidades públicas federais. **Revista em Favor de Igualdade Racial**, Rio Branco, v. 8, n. 1, p. 40-58, jan./mar. 2025. Disponível em: https://periodicos.ufac.br/index.php/RFIR/article/view/7589/4943. Acesso em 11 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em 30 ago. 2024.

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: Presidência da República: Casa Civil, 2012a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 20 jan. 2022.

CARNEIRO, Sueli. **Educação antirracista**: caminhos e desafios. São Paulo: Pallas Editora, 2021.

GOMES, Aparecida Dias Terras; FARIA, Roselita Soares de. A construção de uma educação antirracista. **SCIAS** – Direitos Humanos e Educação, Belo Horizonte, v. 4, n. 1, p. 283-298, jan./jun. 2021. Disponível em: https://revista.uemg.br/index.php/sciasdireitoshumanoseducacao/article/view/5517/3619. Acesso em: 22 jun. 2023.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/sGzxY8WTnyQQQbwjG5nSQpK/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 15 jun. 2021.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. 154 p.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017. 283 p.

MACEDO, Aldenora. A gestão escolar democrática e a implementação da educação antirracista na escola. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 16, n. 187, p. 106-120, 2016. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/30956/17964. Acesso em: 22 nov. 2023.

MARQUES, Marcela de Fátima Fernandes; ALMEIDA, Verônica Eloi de; VALIM, Rosa Lidice. A recomposição do processo de alfabetização no segundo segmento do ensino fundamental através de práticas antirracistas com o auxílio de tecnologias digitais na

educação. **Revista Educação Inclusiva - REIN**, Campina Grande, v. 9, n. 1, p. 150-164, 2024. Disponível em: https://revista.uepb.edu.br/REIN/article/view/2383. Acesso em: 1 mar. 2025.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 4, n. 2, p. 31-43, jul./dez. 2001. Disponível em: https://revistas.ufg.br/fcs/article/view/515/464. Acesso em: 15 jan. 2022.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PONCE, Branca Jurema; FERRARI, Alice Rosa de Sena. Educação para a superação do racismo no contexto de uma escola pública. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17, p. 1-20, 2022. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/19390/209209215555. Acesso em: 15 jan. 2023.

SANTOS, Kellen da Silva Pinheiro; ALMEIDA, Verônica Eloi de; VALIM, Rosa Lidice de Moraes. Práticas antirracistas e tecnologias digitais: um caminho para a alfabetização e letramento no ensino fundamental. **Revista Em Favor de Igualdade Racial**, *[S. l.]*, v. 8, n. 3, p. 227–242, 2025. Disponível em: https://periodicos.ufac.br/index.php/RFIR/article/view/8164. Acesso em: 16 jun. 2025.

VALE, Rosiney Aparecida Lopes do; SANTOS, Gabriel Gustavo dos. Racismo na educação escolar: discursos que ferem. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 57, n. 54, p. 1-23, out./dez. 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/eq/v57n54/1981-1802-eq-57-54-e18289.pdf. Acesso em: 1 jul. 2025.

SEÇÃO 2

Experiências formativas, cultura e práticas decoloniais

Cap. 15 Protagonismo de mulheres negras na origem e trajetória do NEABI do IFPA campus Breves

Cap. 16 Experiência formativa no âmbito do PIBID: relato reflexivo sobre o fortalecimento da mulher negra no Amapá

Cap. 17 Asé-Toré: experiência coletiva de produção decolonial

Cap. 18 Computação insurgente: a experiência da CAFRO Jr. no Recôncavo baiano

Cap. 19 O desenvolvimento do aplicativo Zane Ze'eg como estratégia de promoção do aprendizado e valorização da língua Tentehar-Guajajara no centro-sul maranhense

Capítulo 15

Protagonismo de mulheres negras na origem e trajetória do NEABI do IFPA campus Breves

Claudiane da Silva Ladislau
claudiane.ladislau@ifpa.edu.br

Sérgio Ricardo Pereira Cardoso
sergio.ricardo@ifpa.edu.br

Instituto Federal do Pará (IFPA)

Introdução

O estudo das relações étnico-raciais na sociedade brasileira aponta a formação e sistematização de desigualdades raciais estruturais manifestadas por meio de práticas de poder que privilegiam grupos detentores do poder econômico, político e social, formado majoritariamente por pessoas brancas. Consequentemente, também resulta em desvantagens para grupos sociais formados principalmente por negros, indígenas e quilombolas (Almeida, 2018).

O modelo educacional brasileiro, também materializa em seus processos pedagógicos estas desigualdades, uma vez que há uma relação de submissão entre a educação e o modelo político baseado no capital e na divisão de classes. Esta subordinação histórica deve ser superada, a partir do exercício de práticas educativas que estejam inscritas na essência da realidade humana. Entretanto, tais práticas "são negadas pela sociedade capitalista não podendo se realizar aí senão de forma subordinada, secundária" (Saviani, 2021, p. 69).

Avançando na perspectiva de Saviani (2021), mais especificamente no enfoque étnico-racial, Ribeiro (2019) vislumbra uma educação antirracista como possibilidade de romper com este paradigma de submissão, uma vez que esta exige uma postura ativa da comunidade escolar no que tange à prevenção e combate ao racismo estrutural neste ambiente, assim como, no desenvolvimento e aplicação de práticas educativas cotidianas que valorizem a história e a cultura afro-brasileira e indígena.

Sendo assim, este estudo tem por objetivo analisar criticamente as memórias da origem e da trajetória do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA Campus Breves, localizado no Arquipélago do Marajó, no estado do Pará, compreendendo-o como expressão de disputas simbólicas e institucionais em torno da implementação de políticas afirmativas no interior da Amazônia marajoara.

Vale destacar que este artigo é um recorte da dissertação de conclusão de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT do IFPA Campus Belém, cuja pesquisa intitula-se: "Memórias da origem e da trajetória do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) do IFPA Campus Breves".[1]

Para contribuir com o estudo, foi examinado um amplo referencial teórico-legal sobre NEAB's, NEABI's e grupos correlatos, com destaque ao protagonismo dos movimentos negro, indígena e quilombola na luta por ações e políticas afirmativas de reparação histórica.

A análise da trajetória do NEABI do IFPA Campus Breves revelou que mulheres negras protagonizaram sua fundação no Marajó Ocidental, enfrentando desafios interseccionais de raça, gênero e classe em espaços acadêmicos historicamente dominados pelo saber eurocentrado. Como estratégia, estas se valeram das memórias de suas ancestrais para ressignificar modos de (r)esistência contra o silenciamento institucional, consolidando uma rede de núcleos e posicionando-se como lideranças

1 Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Campinense de Ensino Superior LTDA – CEP ICES UNAMA em 26 de agosto de 2023, conforme o CAAE: 70588223.0.0000.5173, Parecer de nº: 6.262.969

centrais nas práticas antirracistas educacionais, onde a solidariedade ancestral emerge como eixo estruturante.

Contextualização das relações étnico-raciais no Brasil

É importante compreender que o racismo estruturou a sociedade brasileira e que para combatê-lo é preciso reconhecer que ele existe. Assim, durante o processo de colonização brasileiro também foram aplicadas algumas ideologias racistas trazidas da Europa, as quais, a partir de uma pseudociência, buscaram associação entre características intelectuais e morais a carga genética das pessoas. Estas ideias deram sustentação ao movimento eugenista, o qual foi um conjunto de terminologias e práticas ligadas à ideia de "aperfeiçoamento" da raça humana para sustentação de uma pretensa supremacia da raça branca (Vieira, 2021).

Posteriormente, houve a refutação da linha pseudocientífica do racismo biológico, sob a alegação de que do ponto de vista biológico, apesar de existirem diferenças entre os patrimônios genéticos, elas não são suficientes para classificar hierarquicamente a humanidade em raças. Entretanto, de acordo com Munanga (2004), este conceito perdura no imaginário social, sendo construído a partir das diferenças fenotípicas. Sob este prisma, enquanto construção social, o racismo tem servido para diferenciar e privilegiar línguas, valores morais, culturais e crenças de grupos hegemônicos brancos, bem como de seus interesses econômicos.

Sob este aspecto, o racismo, enquanto violência consciente e/ou inconsciente integra a estrutura da sociedade, potencializando a consolidação de uma sociedade que tem naturalizado por séculos além do racismo, diversas outras formas de violências contra o povo negro, indígena e quilombola. Segundo Davis (2016), as diferentes formas de opressões de gênero, raça, classe e etnia, entre outras, atingem de forma cumulativa grupos sociais distintos como mulheres, homens, idosos(as), afro-religiosos(as), povos tradicionais, pessoas com identidades de gênero e orientações sexuais diversas, dentre outros segmentos sociais oprimidos.

Trazendo esta questão para o cenário amazônico, Silva (2019) contextualiza que, historicamente a presença e contribuição do(a) negro(a) e do

indígena sofreu e sofre diversos processos de apagamentos e de negação de seus traços indenitários e culturais, uma vez que, de imediato esta região foi considerada como de exclusivo trabalho artesanal servil indígena, tratados então como bárbaros, do extrativismo e como um vazio demográfico. Contudo, desde o século XVII já havia africanos sendo explorados pelo sistema escravocrata na Amazônia, os quais executavam diversas atividades.

É importante salientar que estes povos não permaneceram passivos diante das opressões que sofreram, pois criaram várias estratégias de resistência, dentre elas as revoltas, as guerrilhas, a organização em comunidades, como mocambos, quilombos, terreiros, organizações políticas, dentre outras formas de resistência. Graças a estas iniciativas, muitas de suas contribuições socioculturais atravessaram o tempo e hoje contribuem para a identidade dos (as) brasileiros e dos amazônidas (Guedes, 2021).

A partir do século XX se intensificam as lutas dos movimentos negro e indígena, contra o racismo e por políticas de cidadania para este segmento. Marques e Lima (2022) apontam as principais organizações e movimento negros que colaboraram na luta antirracista, como a Imprensa negra; o Centro Cívico Palmares (CCP), a Frente Negra Brasileira (FNB), o Teatro Experimental do Negro (TEN), o Movimento Negro Unificado (MNU), os diversos pontos de culturas espalhados pelo Brasil como o Centro de Cultura Negra do Maranhão – CCN e o Centro de Estudos e Defesa do Negro do Pará – CEDENPA. Estes atuavam com ações educacionais, jornalísticas, jurídicas, culturais, dentre outras que fortalecessem a cultura negra.

Quanto ao movimento indígena, segundo Bicalho (2010) este ganhou expressão nacional a partir das Assembleias Indígenas de 1974, na qual, reunidos indígenas e suas lideranças, conscientes dos processos de dominação, reafirmaram sua luta em não se subjugar a este processo predatório. Estes também estiveram presentes nos debates da constituinte de 1988. Atualmente as entidades e organizações que lutam pelos direitos dos povos indígenas no Brasil estão congregadas pela Articulação dos Povos

Indígenas do Brasil (APIB), uma entidade aglutinadora do Movimento Indígenas Brasileiros que organizou, em 2023, mais uma edição do Acampamento Terra Livre.

Diversos grupos formados por intelectuais, principalmente negros e indígenas, integrantes de grupos culturais, dos movimentos sociais negro e indígena, pesquisadores e pesquisadoras dentro dos espaços acadêmicos, de um modo geral, contribuíram com importantes debates, discussões e mobilizações que resultaram em importantes mudanças no campo das normativas e orientações educacionais (Ferreira; Coelho, 2019).

Assim, destacam-se importantes conquistas no campo normativo, como a publicação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que alteraram o Art. 26-A da LDB para evidenciar a obrigatoriedade da inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo; as diretrizes Curriculares Nacionais em Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER), a Lei 12.288/2010 que define o Estatuto da Igualdade Racial e, em 2013, o Plano de implementação das diretrizes curriculares, que elaborou propostas de ações para todo o sistema de ensino brasileiro nas três esferas governamentais e descreveu as atribuições dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e grupos correlatos, as quais se distribuem em 06 eixos no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão:

> Eixo 1: Fortalecimento do marco legal, que tem contribuição estruturante na institucionalização da temática;
>
> Eixo 2: Política de formação inicial e continuada;
>
> Eixo 3: Política de materiais didáticos e paradidáticos, que constituem as principais ações operacionais do plano, devidamente articulada à revisão da política curricular, a fim de garantir qualidade e continuidade no processo de implementação;

> Eixo 4: Gestão democrática e mecanismos de participação social, que refletem a necessidade de fortalecer processos, instâncias e instrumentos de controle e participação social, para a implantação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08;
>
> Eixo 5: Avaliação e monitoramento, que apontam para a construção de indicadores que permitam o acompanhamento da implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 pela União, Estados, DF e Municípios e que contribuam para a apreciação e o aprimoramento das políticas públicas de enfrentamento da desigualdade racial na educação;
>
> Eixo 6: Condições organizacionais, que indicam os mecanismos institucionais e rubricas orçamentárias necessárias para que a Lei seja implementada; pretendem transformar as ações e programas de promoção da diversidade e de combate à desigualdade racial na educação em políticas públicas de Estado (BRASIL, 2013, p. 46).

Mesmo com os avanços legislativos, observa-se que, nem todas as Instituições Federais de Ensino institucionalizaram estes núcleos em seus campi, sendo assim, no interior destas instituições persiste o ativismo de negras, negros, indígenas e quilombolas. Mesmo que estes, por conta do histórico de exclusão, estejam em reduzido número, assumem protagonismo nos debates e ações para a inserção desta temática (Gomes, 2025).

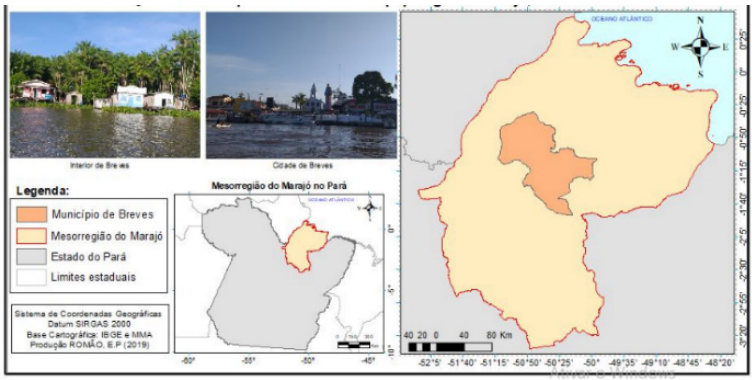
A partir destas normativas, as políticas em ERER ganham contornos mais institucionalizados ampliando-se para várias Instituições de Ensino, sobretudo, por meio da parceria entre o Ministério da Educação e dos NEAB's, representado pelo Consórcio Nacional dos NEAB's, NEABI's e Grupos Correlatos, o CONNEABI's, uma organização social ligada à Associação Brasileiras de Pesquisadoras e Pesquisadores Negras e Negros (ABPN), que tem por finalidade congregar todos os núcleos de estudos das

temáticas raciais junto a discussão de políticas educacionais voltada para as relações raciais no Brasil.

Aspectos metodológicos do estudo

A pesquisa teve como *locus* o IFPA Campus Breves, uma instituição federal de ensino localizada no município de Breves-PA (Figura 1), pertencente à mesorregião do Marajó Ocidental, também conhecida por "Marajó das águas e florestas" (Sarraf, 2012). O Campus foi fundado pela Portaria de nº 1.366 de 08 de dezembro de 2010. Sua implantação foi concretizada dentro das políticas públicas organizadas no Plano de Desenvolvimento do Marajó (BRASIL, 2007), o qual previa ainda várias ações em diferentes áreas em atenção às demandas da população que vinha sofrendo grandes impactos com o fim do ciclo de extrativismo madeireiro (IFPA Breves, 2019).

Figura 1 – Localização do Município de Breves – Marajó - PA



Fonte: Romão (2020).

Quanto à sua natureza, esta pesquisa situa-se no campo da pesquisa aplicada, pois busca solucionar problemas a partir da construção de conhecimentos e de aplicação prática. Quanto aos objetivos, trata-se de uma pesquisa exploratória, pois esta proporciona maior aproximação com o problema, tornando-o mais evidenciado (Gil, 2007). A abordagem

da pesquisa é qualitativa, uma vez que esta busca compreender, de modo mais aprofundados, as relações dinâmicas dentro da sociedade, sem se preocupar em quantificar dados, mas trabalhar com uma gama de significados, de valores, de processos e fenômenos que não podem ser reduzidos à variáveis (Minayo, 2012).

Ainda no campo qualitativo, o referencial teórico metodológico se fundamenta na História Oral (HO), definida por Alberti (2005) como um método de pesquisa (histórico, antropológico, sociológico) que privilegia a utilização de técnicas orais que dão base a produção de fontes oriundas de depoimentos coletados através de entrevistas, que trazem como principal referente a memória coletiva, para a construção de análises qualitativas da produção historiográfica da atualidade.

Esta abordagem privilegia o uso de técnicas orais, como a entrevista temática, a qual é realizada com aqueles(as) que participaram ou testemunharam um fato ou acontecimento a partir de uma estrutura prévia, que neste caso foi um roteiro geral de perguntas para incentivar os(as) participantes a falar sobre o tema objeto deste estudo. Para tanto, se faz necessário eleger alguns critérios, como escolha dos participantes, instrumentais de registro, ambientação da coleta de dados, dentre outros (Alberti, 2005).

Ainda na fase da coleta de dados, buscou-se coletar os suportes de memórias, neste caso foram coletados relatórios, portarias, imagens, fotografias, vídeos, publicações, entre outros, que contribuíram para evidenciar origem e a trajetória do NEABI do IFPA Campus Breves. Estes materiais, inicialmente, também serviram de apoio à evocação das memórias dos (as) participantes da pesquisa. Após a coleta, os dados foram organizados e sistematizados para a etapa de análise.

Em relação à análise dos dados, Brisola e Marcondes (2011) enfatizam que, em história oral, esta etapa colocará o(a) pesquisador(a) com uma multiplicidade de memórias fragmentadas, ideologicamente e culturalmente mediadas e que, portanto, se faz necessário considerar quais posições os sujeitos entrevistados ocupam perante o objeto em estudo, bem como, apontar relatos e informações que se repetem ao longo das diversas narrativas.

Nesta perspectiva, foram analisados os discursos transcritos a partir do confronto entre as narrativas dos(as) participantes, a fim de identificar padrões, temas recorrentes, contradições etc. Neste sentido, a análise textual discursiva (ATD) se apresentou como opção mais pertinente para a análise de dados de caráter qualitativo, pois busca analisar e compreender os discursos produzidos, as representações sociais, as relações de poder presentes nos discursos analisados (Moraes e Galiazzi, 2006).

O universo de participantes da pesquisa envolveu grupos de pessoas internas e externas ao IFPA campus Breves, os quais são identificados no estudo de acordo com as categorias: servidor(a) TAE (T), docente (D), gestores(as) (G), membros da comunidade Externa ao IFPA Campus Breves (C), estudantes (E).

A pesquisa amparada na abordagem em História Oral deve ser desenvolvida de modo sensível e ético em relação à privacidade e ao consentimento dos participantes, bem como deve garantir que suas vozes sejam finalizadas, respeitadas e protegidas. Neste sentido, todos os participantes do estudo tiveram seus direitos respeitados e seus dados foram protegidos.

Os primeiros NEAB's, NEABI's e a formação da RENNEABI do IFPA

A efervescência das discussões sobre a pauta racial impulsionou a pauta de institucionalização dos Núcleos de Estudos e grupos correlatos no interior das Instituições Federais. No IFPA, esta demanda veio atrelada à necessidade institucional de construir as normativas internas das políticas de ações afirmativas.

Destaca-se que, já havia grupos de pesquisadoras e pesquisadores desenvolvendo estudos sobre a pauta na Amazônia, a exemplo de NEAB's e grupos correlatos na UFPA, UEPA e no IFPA, no qual se destaca o NEABI do IFPA Campus Belém, criado em 2006, o qual já contava com pesquisadoras (es) com expertise no tema (Rocha, 2019) e o NEABI do Campus Castanhal, implementado em 2007, o qual também desenvolveu projetos e formações na área de ERER (Nascimento, *et. al.*, 2022).

Estes núcleos foram impulsionadores das políticas afirmativas no IFPA e nos anos seguintes, ainda de forma lenta, com iniciativas motivadas, sobretudo, pelo ativismo de servidores(as) negros, indígenas e quilombolas, houve a ampliação com a institucionalização de núcleos em mais campi do IFPA. Todavia, os campi mais recentes, principalmente os criados a partir da política de expansão, seguiram sem ter esta política implementada. Portanto, coube também a estes núcleos já implementados a inciativas de chamar a atenção para esta necessidade.

As primeiras discussões sobre a possibilidade de cooperação entre os Núcleos e de ampliação dos já existentes, aconteceram durante o evento "I Seminário de Inclusão e Diversidades e I Encontro dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas e grupos correlatos do IFPA – ENNIG", realizado no ano de 2019, pela Pró-reitoria de Extensão do IFPA e sediado no IFPA Campus Belém. Este encontro reuniu representações dos dezoito campi do IFPA, alguns já com seus núcleos implantados, outros não. Durante os debates, ganhou contorno a ideia de parcerias e intercâmbios entre os Núcleos.

O evento teve a duração de 03 dias e culminou com a publicação de uma Carta,[2] na qual, dentre várias questões, cobrava o estabelecimento de um Fórum com encontros anuais entre os núcleos e o fortalecimento das políticas e ações afirmativas no IFPA. Após o evento, os participantes seguiram mantendo contato e parcerias na realização de atividades formativas e eventos e ampliou-se o Grupo de trabalho (GT), instituído pela Portaria de Nº 1998/2019, para a construção da minuta de regulamentação das atividades dos Núcleos e grupos correlatos do IFPA. Já em meio à Pandemia da Covid-19, o GT se reunia virtualmente, neste processo ganhou força a ideia de fomentar uma rede:

> [...] esse trabalho coletivo foi crescendo a ponto de, numa reunião, nós discutirmos, e a professora que coordenava o núcleo de Itaituba, Maria Malcher, suge-

2 Carta do I Seminário de Inclusão e diversidades do IFPA: Um IFPA de todos e para todos. Disponível em: https://ifpa.edu.br/documentos-institucionais/0000/4795-carta-um-ifpa-de-todos-e-para-todos/file

> riu, inspirada na Rede de NEAB's, NEABI's e grupos correlatos da Bahia, que nós criássemos uma rede aqui do IFPA[...] e a Reitoria percebendo que este processo havia se fortalecido entre os núcleos, também apoiou a formalização dessa Rede (C-02, 2023).

A RENNEABI foi instituída pela Resolução no 111/2020 - CONSUP/IFPA, de 21 de julho de 2020, como um órgão de natureza propositiva, consultiva e deliberativa no âmbito das relações étnico-raciais do IFPA, uma rede institucional de cooperação dos núcleos existentes e de apoio aos núcleos surgentes. Desde sua fundação, veio sendo gestada majoritariamente por mulheres negras, as quais tem assumido o protagonismo e liderança na condução das pautas inerentes aos núcleos.

Seu escopo também abrange a implementação de Políticas de Ações Afirmativas – PAA, de formações para a promoção de equidade racial e da educação antirracista no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão, visando contribuir para uma educação que democratize as relações étnico-raciais e potencialize de forma afirmativa as diferenças entre os sujeitos.

Entre as primeiras ações e eventos em rede destaca-se o *I Webinário Internacional Brasil África – WIBA 2020*, organizado pelo NEAB do Campus Belém em parceria com a RENNEABI. Outros eventos em rede como o *Puxirum da Semana dos Povos Indígenas*, o qual realizou sua 3ª edição em 2023, sediado no IFPA Campus Santarém[3] e, o *Encontro de NEAB's, NEABIS's e Grupos Correlatos do IFPA – ENNIG*, que em 2023 teve seu terceiro encontro sediado pelo NEAB do IFPA Campus Belém[4]

---

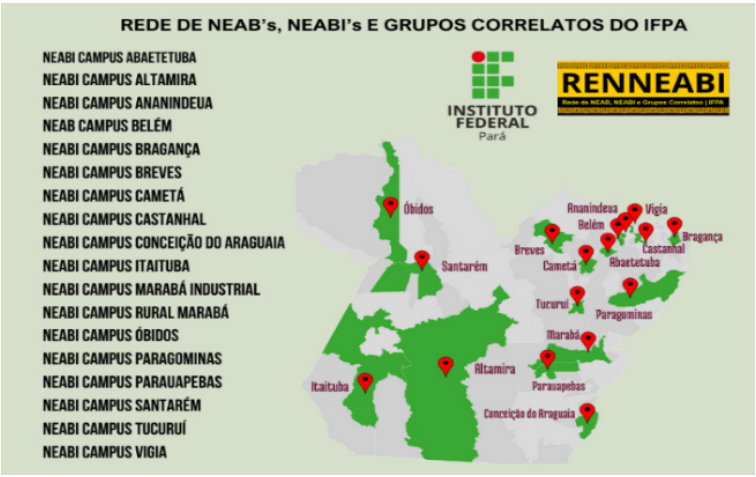
3 Portal G1 "3° Puxirum da Semana dos Povos Indígenas debate 'Território, identidade e resistência". Disponível em: https://g1.globo.com/pa/santarem-regiao/noticia/2023/04/25/3-puxirum-da-semana-dos-povos-indigenas-debate-territorio-identidade-e-resistencia.ghtml

4 IFPA promove encontro das Comissões de Heteroidentificação e encontro de NEABs, NEABIs e grupos correlatos. Disponível em: https://ifpa.edu.br/ultimas-noticias/2170-ifpa-promove-encontro-das-comissoes-de-heteroidentificacao-e-encontro-de-neabs-neabis-e-grupos-correlatos

Outra demanda institucional urgente assumida pela rede, foi a elaboração das normativas internas sobre políticas e ações afirmativas, pois era urgente a institucionalização das Bancas de Heteroidentificação em todo o IFPA. Assim, um novo GT foi constituído para esta finalidade e teve seus trabalhos conclusos com a aprovação da Resolução do IFPA/CONSUP Nº 224 de 23 de fevereiro de 2021 que instituiu e regulamentou a política de Heteroidentificação do IFPA. (Guedes et. al, 2021).

A institucionalização de RENNEABI, dentre outras demandas, contribuiu para acelerar a formação e institucionalização de novos NEAB's e NEABI's, os quais atualmente estão presentes em todos os Campi do IFPA:

Figura 2 – Infográfico representativo da RENNEABI



Fonte: Autoria própria (2025).

A parceria colaborativa fundamentada, sobretudo, na filosofia do aquilombamento, proposta por autores (as) do movimento negro brasileiro, como a escritora e ativista Conceição Evaristo, diz respeito às relações e teias colaborativas e de solidariedade entre pessoas negras e aliadas (os) com o propósito comum de avançar na luta antirracista. Esta foi uma característica que contribuiu para o fortalecimento tanto da RENNEABI

quanto de seus NEAB's, NEABI's e grupos correlatos do IFPA, sobretudo aos núcleos iniciantes.

Protagonismo de mulheres na origem e trajetória do NEABI do IFPA Campus Breves

No contexto local, com a criação e institucionalização da Rede RENNEABI do IFPA, fomentada, sobretudo pelo ativismo de pesquisadoras e pesquisadores negras (os), os demais campi também foram incentivados a formar seus Núcleos. No caso do IFPA Campus Breves, este teve seu NEABI institucionalizado no ano de 2020. Contudo, antes disso, ainda em 2015, após a mudança para sua sede administrativa definitiva, aconteceram algumas discussões sobre a possibilidade de constituir um Núcleo voltado para a pesquisa de temas relacionados ao Marajó. Todavia, na prática pouco se avançou quanto a esta demanda, trazendo o questionamento sobre o motivo da não priorização desta política em detrimento à outras que o Campus efetivou naquele contexto inicial. Sobre isto, uma das participantes relembra:

> [...] chegamos a conversar sobre a criação de um NEAB, mas eu e a outra professora não éramos da área de história, então achamos melhor aguardar a vinda do professor ou professora de história, pois entendemos que ele tem mais propriedade para tratar da temática [...] (D-03, 2024).

A percepção da docente reflete um pensamento comum do ambiente educacional, o qual delega apenas ao profissional de história o papel de abordar a temática étnico-racial nos espaços escolares. Todavia, este pensamento advém de uma interpretação equivocada da Lei 9394/1996 (LDB), uma vez que em seu Artigo 26-A, no parágrafo segundo, estabelece que "Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística, de literatura e história brasileira" (Brasil, 2003).

Assim sendo, coube a à docente da área de história realizar a abordagem do tema no Campus, vale ressaltar que, mesmo acumulando certa experiência na abordagem do tema em sala de aula, a docente relembra das tensões iniciais para esta abordagem no Campus:

> [...] Eu lembro que foi logo depois da eleição presidencial, e aí as pessoas diziam assim, cuidado, não sei como tu tem coragem de falar isso [...]. Mas, assim, eu observei que começaram a me olhar de uma forma muito, muito... racista e, ao mesmo tempo, preconceituosa. E foi bem dolorido, primeiro, porque eu estava só (G-01, 2023).

A situação relatada pela docente é recorrente, sobretudo no Marajó, pois como afirma Queiroz (2022) nesta região há a negação e o silenciamento da temática racial, a qual chega a ser "tabu" em alguns locais. Portanto, mesmo dentro dos espaços educativos e acadêmicos, o avanço destas discussões requer persistência. Neste sentido, a estratégia da docente foi promover atividades e convidar docentes e colaboradores das diversas áreas, estas atividades culminaram no evento I *Seminário Amazônico e I Mostra Afro*:

Figura 3 – I Seminário Amazônico e I Mostra Afro



Fonte: IFPA Campus Breves (2019).

A execução do Projeto possibilitou a transposição da barreira inicial que muitas vezes envolve a abordagem pontual da temática étnico-racial, bem como, despertou o interesse do grupo partícipe do projeto em dar continuidade ao estudo do tema. Todavia, o que ajudou a acelerar este processo foi ida de representantes do Campus para o I Encontro de NEAB's, NEABI's e Grupos Correlatos - ENNIG do IFPA, em 2019. A participação neste encontro foi elementar para a compreensão da urgência de se implantar um Núcleo no IFPA Campus Breves que tratasse de forma mais aprofundada sobre a temática étnico-racial.

A docente relembra que foi o contínuo contato com membros e membras da já implementada RENNEABI que contribuiu para sua compreensão acerca da importância de ter um núcleo institucionalizado. Assim, em 18 de novembro de 2020, foi publicada a Portaria de Nº 113/2020 que instituiu o NEABI do IFPA Campus Breves e sua equipe multidisciplinar, tendo como coordenadora e vice duas mulheres negras. As atribuições e diretrizes de funcionamento deste Núcleo se encontram expressas na Resolução/CONSUP-IFP nº 111/2020, a qual define em seu Art. 4º que:

> Os NEAB's, NEABI's e grupos correlatos têm como missão primeira fortalecer a comunidade negra e indígena da Instituição de modo que se façam protagonistas de suas próprias histórias em todos os espaços educacionais do Instituto, contribuindo, dessa forma, para a promoção da equidade racial e dos Direitos Humanos, tendo como perspectiva a superação do racismo e outras formas de discriminações, ampliação e consolidação da cidadania e dos direitos das populações negras e/ou indígenas no Brasil, no Pará e, em particular, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA, 2020).

Outra importante finalidade destes núcleos, também definidas nesta normativa, com base nas legislações nacionais, dispõe que estes núcleos devem contribuir com estudos e estratégias para a aplicação da Educação Escolar Quilombola e da Educação Escolar Indígena, conforme versa o parágrafo único do Art. 9º do Capítulo dois:

> Os NEAB's, NEABI'S e grupos correlatos do IFPA também se comprometem em contribuir, em seus estudos e ações estratégias, para a aplicação das resoluções que definem as diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola (CNE/CEB n2 8, de 20 de novembro de 2012), educação escolar indígena (CNE/CEB n2 5, de 22 de junho de 2012), bem como a Lei n2 12.288 de 20 de julho de 2010 que institui o Estatuto da Igualdade Racial e demais normativas pertinentes (IFPA, 2020).

Com a regulamentação de suas funções, o núcleo deu início as suas atividades, tendo em sua composição um grupo multidisciplinar de servidores (as) docentes, Técnicos Administrativos, principalmente das áreas de humanidades, linguagens, áreas pedagógicas e das áreas técnicas; também contou com membros discentes e membros da comunidade externa.

Quanto ao gênero, a composição inicial de seus membros(as) contou com participação minoritária de mulheres, fato que só veio a se equilibrar em 2023. Todavia, mesmo em reduzido número, estas mulheres atuavam como lideranças na coordenação das ações, projetos e eventos desenvolvidos nestes primeiros anos de existência do núcleo.

As iniciativas Coordenadas por este grupo de mulheres negras, juntamente com os demais membros do NEABI contribuíram para a execução de intervenções no ensino, na pesquisa e na extensão, a partir da elaboração de produtos educacionais, na elaboração de ementas de componentes curriculares e eventos nessa temática, dentre os quais se destacam os Projetos de extensão *Diálogos Amazônicos* e *Educandos pelos rios Marajoaras* e o evento anual *Simpósio de Questões Étnico-raciais e Diversidade* (SIMEDIVER).

Figura 4 – Lançamento de Produtos Educacionais do NEABI do IFPA Campus Breves



Fonte: Acervo do evento SIMEDIVER (2021)

As formações, atividades e materiais desenvolvidos pelo NEABI do IFPA Campus Breves, tem possibilitado a inclusão e valorização dos saberes ancestrais da população negra, indígenas e quilombolas amazônicas nos espaços escolares, bem como, têm contribuído para a replicação de outras práticas pedagógicas antirracistas pelos docentes e profissionais da educação que tiveram acesso aos eventos formativo-pedagógicos e aos produtos educacionais.

Um núcleo em movimento: desafios e perspectivas para a atuação do NEABI do IFPA Campus Breves no Marajó

Os desafios para a abordagem da temática racial no Brasil e na Amazônia são muitos e na região do Marajó também não é diferente, pois como em outros locais, há a negação do racismo, ou mesmo a minimização

dos casos de discriminação racial, pois sendo estrutural ele se repete em vários setores da sociedade, por isso, estas práticas também se transportam para o ambiente institucional.

Nesta perspectiva, foi perceptível nas falas das (os) participantes sobre a transposição para dentro do espaço institucional, das mesmas barreiras materializadas estruturalmente na sociedade, pois as posturas de intolerância quanto à abordagem da temática étnico-racial também são assumidas por alguns servidores da instituição. Segundo Gomes (2005), ainda encontramos educadores que negam a existência do racismo nos espaços escolares ou que acreditam que a discussão da temática não é tarefa da educação, devendo ficar restrita aos militantes, sociólogos e antropólogos.

A pesquisa também constatou que o Núcleo não dispõe de orçamento anual para o planejamento de suas ações e eventos, bem como também, até o momento da pesquisa não contava com espaço físico adequado para a realização de suas atividades, deixando de atender ao disposto no Art. 6º da Resolução CONSUP/IFPA Nº 111/202º, que orienta aos campis dispor de espaços físicos apropriados para estes núcleos.

Apesar dos esforços do Núcleo em superar os desafios, tem sido evidente que para o avanço de tais políticas no IFPA é elementar que se amplie o apoio institucional tanto no âmbito da RENNEABI, da Comissão Institucional de Heteroidentificação, quanto para os NEAB's, NEABI's, grupos correlatos e Comissões Locais de Heteroidentificação nos campi. Nesta perspectiva, o grupo de mulheres que se formou em torno da urgência em avançar com estas políticas, juntamente com os demais membros da equipe multiprofissional do NEABI do IFPA Campus Breves seguem trabalhando, realizando parcerias, na perspectiva do aquilombamento com suas redes colaborativas.

Considerações finais

Como vimos, apesar dos avanços e conquistas em relação à temática racial no Brasil e na Amazônia, o racismo é uma realidade que persiste em nossa sociedade como uma questão estrutural. Neste sentido, é fundamental pensar em outras possibilidades de educação, dentre elas, a Educação

Antirracista. Sob este enfoque, trouxemos as primeiras iniciativas e ações que contribuíram para a origem e a trajetória do NEABI no IFPA Campus Breves, bem como o protagonismo de mulheres negras neste processo.

A partir de perspectivas teóricas que discutimos no presente estudo, a saber, sobre os principais conceitos, políticas e normativas que tratam das Relações Étnico-raciais no Brasil, na Amazônia e, sobretudo no Instituto Federal do Pará, conclui-se que o NEABI do IFPA Campus Breves, mesmo diante dos desafios, tem realizado várias ações, projetos que conseguiram materializar acordos internacionais e políticas nacionais de promoção de equidade racial.

Assim como, também tem atuado nas orientações elementares para a realização de práticas pedagógicas antirracistas que problematizem a discriminação racial e promovam a valorização de estudantes negros(as), indígenas e quilombolas, de sua cultura e seus saberes. Assim, com esta pesquisa, espera-se contribuir no âmbito educacional para o reconhecimento e valorização da multiplicidade de identidades, as quais precisam ser incorporadas e vivenciadas no currículo escolar.

Por conseguinte, o estudo também evidenciou o protagonismo de mulheres negras nas mobilizações e inciativas para a institucionalização e na trajetória deste importante Núcleo, na perspectiva do aquilombamento com as demais redes colaborativas, em especial a Rede RENNEABI e os Movimentos Sociais. Portanto, estas teias colaborativas são de grande importância para a concretização dos projetos e ações antirracistas no Marajó.

Apesar dos esforços do Núcleo em superar os desafios, como a falta de espaço físico adequado e de dotação orçamentária anual permanente para suas ações, tem sido evidente que para o avanço de tais políticas no IFPA é elementar que se amplie o apoio institucional tanto localmente com investimento nos núcleos e comissões locais dos Campi, quanto na Rede RENNEABI e na Comissão Institucional de Heteroidentificação.

Conhecer a nossa história, é de suma importância para o fortalecimento de nossa identidade enquanto instituição, enquanto profissionais da educação e enquanto estudantes, assim como, para o reconheci-

mento da importância do avanço institucional das políticas afirmativas. Portanto, esta pesquisa é uma contribuição acadêmica à história da implementação e consolidação de políticas afirmativas no interior do IFPA Campus Breves, uma narrativa na qual também outras(os) personagens fizeram/fazem parte e que continuará sendo escrita à muitas mãos.

Referências

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**- 3ª edição – Rio de Janeiro: editora FGV, 2005.

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

DE DEUS, Zélia Amador. **Ananse tecendo teias na diáspora**: uma narrativa de resistência e luta das herdeiras e dos herdeiros de Ananse. Belém: Secult/PA, 2019.

BICALHO, Poliene Soares dos Santos. **Protagonismo indígena no Brasil:** movimento, cidadania e direitos (1970-2009). 2010.

BRASIL. **Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. Resolução nº. CNE/CP 001/2004, de 17 de junho de 2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

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

BRASIL. **Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília-DF.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Novembro de 2013.

BRISOLA, Elisa Maria Andrade; MARCONDES, Nilsen Aparecida Vieira. **A História oral enquanto metodologia dentro do universo da pesquisa qualitativa: um foco a partir da análise por triangulação de métodos**. Revista Ciências Humanas, v. 4, n. 1, 2011.

DAVIS, Ângela. **Mulheres, raça e classe**. Boitempo editorial, 2016.

FERREIRA, Anne de Matos Souza; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **Ações dos núcleos de estudos afro-brasileiros (neabs) institucionalizados dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia (ifets) no período de 2006 a 2017**. **Revista Exitus**, v. 9, n. 5, p. 215-242, 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007. Disponível em: https://docente.ifrn.edu.br/mauriciofacanha/ensino-superior/redacao-cientifica/livros/gil. -a.-c.-como-elaborar-projetos-de-pesquisa.-sao-paulo-atlas-2002./view. Acesso em: 09. jun. 2023.

GOMES. Nilma Lino. **Educação e Relações Raciais:** Refletindo sobre Algumas Estratégias de Atuação. In: Superando o Racismo na escola. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p.: il, pg 143. Disponível em: https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/a-superando-o-racismo-na-escola,a90431e8-a453-40fd-8251-1cd3abc25810

GOMES, Nilma Lino. Movimento Negro Educador, saberes emancipatórios e a construção de um projeto democrático. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 16, n. 4, p. 12–33, 2025. DOI: 10.46230/lef.v16i4.15207. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/15207. Acesso em: 3 set. 2025.

GUEDES, Ana Célia. **Mocambos, Quilombos e Comunidades Quilombolas:** resistência dos povos negros na Amazônia Brasileira. In: GUEDES, Ana Célia et Al. (orgs.). **Relações Étnico-raciais: conceito, saberes, práticas e narrativas**. Curitiba: Editora CRV, 2021.

GUEDES, Ana Célia Barbosa; PENICHE, Laurenir Santos; SALES, Mábia Aline Freitas. **Institucionalizando ações afirmativas no IFPA: a RENNEABI e a Heteroidentificação**. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), v. 13, n. Ed. Especi, p. 145-168, 2021.

IFPA, Campus Breves. **Plano de Desenvolvimento do Campus (PDC) 2019 – 2023.** Disponível em: https://breves.ifpa.edu.br/documentos-uteis/documentos-institucionais/552-pdc-2019-2023-atualizado-31-05-2022/file. Acesso em 15.fev.2023.

IFPA, Instituto Federal do Pará. **Resolução n° 111/2020-CONSUP, de 21 de julho de 2020.** Belém, Pa. 2020

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade.** Artigo Ciência e saúde coletiva-17 (3), Mar 2012, https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007. Acesso em 14.mar.2023.lli

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva: processo constitutivo de múltiplas faces.** Ciência & Educação, São Paulo, v.12, n.1, p. 117-128, abr. 2006.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Tradução . Niterói: EDUFF, 2004. Disponível em: biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_UmaAbordagemConceitualDasNocoesDeRacaRacismoIdentidadeEEtnia.pdf. Acesso em: 08 jun. 2023.

NASCIMENTO, D. B.; SILVA, R. L. S.; COSTA, T. C. P.; NEVES, M. O.; Suzuki, J. C. **Ações de implementação da Lei 10.639/2003, no IFPA Campus Castanhal, período de 2006 a 2010.** *In* Revista Diversidade Linguística, Cultural e Ralações Étnico-raciais em contexto de formação. Editora FFLCH/Usp, São Paulo - 2022

QUEIROZ, Rodrigo Moura. CRIANÇA NEGRA E EDUCAÇÃO NA PROVÍNCIA DO PARÁ NO SÉCULO XIX (1871-1888), 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2022.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista** — 1a ed. — São Paulo: Companhia das Letras, 2019. 1.

ROCHA, Helena do S. C. da. (org.). Histórico de NEAB IFPPA – Belém 2005 – 2018. *E-book* educacional, plataforma Educapes, 2019. Disponível em: http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/585948, acesso em jan. de 2024.

ROMÃO, Éssia de Paula. [mapa], Belém, Pará, 2020.

SARRAF PACHECO, A. **Os estudos culturais em outras margens: identidades afroindígenas em "zonas de contato" amazônicas**. Fênix - Revista de História e Estudos Culturais, v. 9, n. 3, p. 1-19, 14 dez. 2012.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil** – 6ª ed. – Campinas: Autores Associados. 2021.

SILVA, Luciene Reis. **Os estudos sobre educação e relações étnico-raciais no norte do Brasil : um campo em formação?.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11807. Acesso em 10.jan.2023.

VIEIRA, Rodrigo Moreira. **O conceito social de raça e aspectos das relações raciais no Brasil**. In: GUEDES, Ana Célia et Al. (orgs.). **Relações Étnico-raciais: conceito, saberes, práticas e narrativas**. Curitiba: Editora CRV, 2021.

Capítulo 16

Experiência formativa no âmbito do PIBID: relato reflexivo sobre o fortalecimento da mulher negra no Amapá

Anthony Vinicius Cardoso de Araújo
anthonyvinicius1000@gmail.com

Iud Gabriel Pinheiro Belém
iudgabriel.3@gmail.com

Darlene do Socorro Del-Tetto Minervino
darlene.deltetto@ifap.edu.br

Instituto Federal do Amapá (IFAP)

Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) constitui-se como uma ação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) destinada a promover a aproximação dos estudantes de cursos de licenciatura com o contexto e a realidade da educação básica. Os acadêmicos bolsistas envolvidos nesse programa estão inseridos no subprojeto composto por alunos dos cursos de Informática e Pedagogia. No entanto, o relato descrito nesta pesquisa está sob o olhar de dois acadêmicos de licenciatura em Informática com participação direta da coordenadora de área do referido subprojeto.

Nessa perspectiva, o subprojeto de Informática e Pedagogia, no âmbito do Pibid, tem como objetivo atender a uma das linhas de planejamento da formação pedagógica, que, entre as temáticas envolvidas, deve contemplar estudos direcionados à população negra, com ênfase nas mulheres quilombolas, a fim de promover discussões, nas dimensões social, educa-

cional e curricular, acerca da garantia dos direitos básicos e da construção da cidadania.

Nesse direcionamento, foram organizados dois momentos formativos: o primeiro consistiu em uma palestra intitulada *Fortalecimento da mulher negra e da cultura afro-brasileira no Amapá*, ministrada pela diretora do Instituto Municipal de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Improir), a Sra. Maria Cristina do Rosário Almeida; e o segundo correspondeu a uma visita guiada ao Museu de Artes, Culturas e Memórias Negras de Macapá/AP. Os momentos foram registrados conforme as figuras 1 e 2.

Figura 1 – Registro do 1º momento: alunos do Pibid e a diretora do Improir Cristina Almeida.



Fonte: Elaboração própria (2025).

Figura 2 – Registro do 2° momento: alunos, coordenação de área, supervisores e coordenação que direcionou a visita no Museu de Artes, Culturas e Memórias Negras de Macapá/AP.



Fonte: Elaboração própria (2025).

Posto isso, este estudo apresenta o relato de experiência como base metodológica de abordagem qualitativa, com o objetivo de descrever, de maneira objetiva e reflexiva, dois momentos de formação desenvolvidos no âmbito das ações formativas do Pibid, evidenciando seus contributos para a formação acadêmica, social e profissional dos participantes sobre a relevância das temáticas da cultura afro-brasileira e da diversidade. Essas experiências se inserem em um contexto educacional e sociocultural mais amplo, no qual emergem debates fundamentais sobre identidade, memória e valorização da diversidade no processo formativo docente e no contexto escolar.

Diante disso, este relato se justifica pela necessidade de ampliar os espaços de discussão sobre a prática pedagógica em torno da educação na perspectiva das relações étnico-raciais, conforme orientam as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que tornam obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas. A formação docente, nesse sen-

tido, deve caminhar para fortalecer os futuros profissionais da educação para o exercício da profissão em ambientes escolares mais inclusivos e democráticos.

Nessa perspectiva, a vivência formativa dos dois momentos possibilitou experienciar e registrar a construção científica em torno da temática abordada de forma crítica, a qual se materializa como resultado neste trabalho, não apenas para os pesquisadores, mas também como referência para outros estudos que abordem experiências compartilhadas no processo de formação acadêmica.

Bases teóricas e contexto formativo da experiência

A descrição da vivência formativa desenvolvida nesta pesquisa, apresentada no formato de relato de experiência, possibilita a dois acadêmicos bolsistas do Pibid do curso de Licenciatura em Informática do Instituto Federal do Amapá (IFAP) registrar uma experiência concreta, vivenciada em diferentes momentos formativos, contribuindo para a reflexão crítica sobre o processo de formação docente e para a articulação entre teoria e prática no contexto educacional. Segundo Nóvoa (1995), o relato de experiência possibilita a reflexão sobre as vivências formativas, articulando teoria e prática e contribuindo para a construção da formação docente.

No âmbito do projeto, destaca-se entre as linhas de formação pedagógica a temática voltada para o estudo das relações étnico-raciais, da diversidade e da inclusão. Essa temática atravessa o processo de formação acadêmica, devendo promover um debate concreto sobre as realidades que os futuros profissionais encontrarão no âmbito escolar. Nesse contexto, a temática das relações étnico-raciais assume centralidade na formação docente, por se tratar de uma pauta contemporânea que deve ser abordada no espaço escolar, exigindo que os professores estejam devidamente preparados para essa atuação. Segundo Munanga (2005), a formação docente deve contemplar as relações étnico-raciais como forma de enfrentar o racismo no contexto escolar e promover uma educação baseada na diversidade e no respeito às diferenças.

Corroborando esse entendimento, Gomes (2005) coloca que a Lei nº 10.639/2003 aponta para a escola, o currículo, formação de professores/as e a necessidade de uma construção alternativa da história do mundo. A autora evidencia que a formação de professores deve estar alinhada a uma perspectiva crítica e descolonizadora das relações étnico-raciais, conforme previsto nas políticas curriculares brasileiras.

Nessa perspectiva, a coordenadora da área do subprojeto Informática e Pedagogia, a Profa. Darlene Del-Tetto Minervino, planejou ações de formação que contemplassem essa temática, possibilitando uma compreensão mais aprofundada sobre diversidade cultural, inclusão e relações étnico-raciais com ênfase nas trajetórias e histórias de mulheres negras. Sobre a perspectiva do planejamento, é importante destacar que ela está fundamentada nos princípios e diretrizes do Pibid e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996), em que se destaca o artigo 26, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio.

Para o desenvolvimento dessa imersão pedagógica, os acadêmicos bolsistas foram envolvidos em processos formativos organizados conforme o planejamento proposto, contemplando a realização de oficinas, uma palestra no Improir e uma visita ao Museu de Artes, Culturas e Memórias Negras. Essas etapas de vivência mostraram-se ricas em informações, debates e momentos de identificação com as trajetórias e histórias de mulheres negras, contribuindo significativamente para a ampliação do conhecimento, da consciência crítica e da formação docente dos participantes.

Ao se depararem com a temática abordada, os acadêmicos perceberam que, quando vinculadas ao contexto escolar, essas questões adquirem um significado mais amplo, deixando de ser entendidas de forma simplificada para se configurarem como dimensões histórico-culturais.

Nesse sentido, a diversidade e a inclusão no ambiente escolar devem ser compreendidas como construções histórico-culturais que vão além de concepções superficiais, exigindo uma abordagem crítica capaz de reco-

nhecer as diferenças como elementos constitutivos dos processos educativos (Candau, 2012).

O Brasil é um país multicultural e historicamente caracterizado por mistura de povos indígenas, europeus e africanos, mas que ao mesmo tempo foi construído sobre estruturas de exclusão social e desigualdade profunda. Nesse contexto, as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 reforçam a importância de incluir a temática étnico-racial e diversidade cultural no currículo escolar e nos cursos de formação de professores.

No caso específico do estado do Amapá, essa compreensão torna-se ainda mais relevante. De acordo com o Censo de 2022, atualizado para 2023, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população amapaense era composta por 65,3% de pardos, 21,4% de brancos e 11,8% de negros. Em comparação, conforme divulgado pelo Diário do Amapá, o IBGE aponta que 73,7% da população se autoafirma preta, colocando o estado na posição de primeiro do Brasil com o maior número proporcional de habitantes negros.

Por fim, os fundamentos deste relato de experiência permitem evidenciar, através dos aportes teóricos, a importância e a urgente compreensão de temas relacionados a relações étnico-raciais, diversidade e inclusão no contexto escolar. A formação é necessária e foi vivenciada pelos acadêmicos do Pibid em articulações teóricas/práticas que envolveram oficinas, palestras e visitas técnicas, possibilitando reconhecer a dimensão histórico-cultural das questões abordadas e refletir criticamente sobre o papel do professor na promoção de uma educação equitativa sobre o valor das mulheres negras na história do Brasil.

Metodologia

A metodologia pauta-se num relato de experiência de abordagem qualitativa. A pesquisa descreve uma formação educativa feita a partir de uma formação no Improir e de uma visita guiada ao Museu de Artes, Culturas e Memórias Negras de Macapá/AP, como um espaço que serviu como ferramenta pedagógica para integrar a teoria e a prática sobre a temática

Fortalecimento da mulher negra e da cultura afro-Brasileira no Amapá na formação de licenciandos do Pibid.

A partir da visita faz-se a descrição detalhada e contextualizada da vivência acadêmica de dois alunos do curso de Licenciatura em Informática do IFAP Campus Macapá que integram o Pibid. O estudo constitui um registro para compartilhar conhecimentos e contribuir para a área, servindo de base para futuros estudos. Gil (2008) diz que o relato de experiência é uma ferramenta de pesquisa que permite transformar a prática profissional em um produto acadêmico, contribuindo para o avanço do conhecimento.

Ao unir o relato de vivência na perspectiva qualitativa, a pesquisa procurou compreender as subjetividades e as relações sociais que se formam e se manifestam em contextos educativos para além dos limites da sala de aula. Minayo (2007) coloca que a pesquisa qualitativa versa sobre questões específicas das Ciências Sociais, lidando com aspectos não quantificáveis, como as experiências e subjetividades humanas. Essa abordagem permite desvendar e compreender a realidade social em sua profundidade, considerando a subjetividade, os significados e a historicidade dos fenômenos humanos.

No caso tratado neste estudo, descreve-se a experiência a partir de uma vivência prática que possibilitou discutir e refletir sobre o reconhecimento de pessoas negras na cultura brasileira, com destaque para a representatividade das mulheres negras amapaenses a partir de sua historicidade, promovendo o fortalecimento do conhecimento da população brasileira sobre a história do Brasil e do Amapá como fonte real a ser compreendida no currículo escolar.

Resultados e discussão

Os resultados a seguir demonstram que a experiência formativa vivenciada em contexto real mostrou-se de grande relevância, proporcionando um panorama aprofundado sobre a cultura negra. Essa vivência ampliou a compreensão dos acadêmicos bolsistas não apenas sobre as questões

étnico-raciais no Brasil, mas também sobre as particularidades regionais do estado em que estão inseridos.

Desse modo, a formação possibilitou ampliar uma visão crítica e reflexiva associada ao âmbito educacional que deve estar comprometida com a promoção da diversidade, da inclusão e da valorização das histórias e trajetórias de mulheres e homens negros, refletidas no cotidiano de milhares de crianças e jovens inseridos no contexto escolar.

O primeiro momento da formação teve início no Instituto Federal do Amapá, com uma atividade sobre relações étnico-raciais conduzida pelo Prof. Raimundo Neto, e foi complementado posteriormente no Improir, sob a coordenação da diretora Maria Cristina do Rosário Almeida e de Laurene do Rosário Almeida. Ambas as ações formativas tiveram como foco reflexões sobre a trajetória da mulher negra e a cultura afro-brasileira no contexto histórico da sociedade brasileira. As palestras mostraram-se profundas e ricas em informações, especialmente quando articuladas ao contexto escolar e à realidade de mulheres negras, contribuindo para ampliar a compreensão dos acadêmicos sobre diversidade, inclusão e o papel transformador da educação na promoção da equidade racial.

Destacamos na palestra da diretora do Improir que, ao abordar discriminação racial, esta percebia uma ligação com sua própria história de vida. Ela colocou que a discriminação racial ocorre quando há tratamento diferenciado em relação a grupos racialmente identificados. Para essa fala ela interagiu com os acadêmicos ao fazer a pergunta: *Você se considera uma pessoa racista*? Após as respostas, ela destacou que não basta afirmar ser ou não racista, sem se dar conta, por exemplo, da reprodução de pequenas brincadeiras que, embora pareçam inofensivas, carregam teor discriminatório e reforçam experiências dolorosas para quem constantemente vivencia o racismo.

Segundo Munanga (2005), o racismo muitas vezes se manifesta de forma sutil, por meio de atitudes ou comentários aparentemente inofensivos, mas que reproduzem preconceitos e reforçam experiências de exclusão e sofrimento para os indivíduos atingidos. De acordo com a dire-

tora do Improir, o primeiro passo para o enfrentamento do preconceito racial é a busca pelo conhecimento, compreendendo a história do povo brasileiro, sua cultura, a ancestralidade, as experiências e as marcas que constituem sua representatividade. Somente a partir desse entendimento é que cada indivíduo pode se conscientizar, agir no combate ao racismo e promover a inclusão de forma efetiva.

O racismo estrutural, segundo Almeida (2018), constitui parte essencial do funcionamento normal da sociedade, manifestando-se nas relações sociais, políticas, econômicas e jurídicas, não como exceção ou patologia, mas como estrutura. Essa concepção possibilita compreender que o racismo não se restringe a práticas isoladas, mas permeia historicamente diversos campos da vida social. Durante a palestra, foi dado destaque à intersecção entre racismo e sexismo, evidenciando como essas formas de opressão estruturam a organização social e permanecem presentes na atualidade. A diretora enfatizou que, na hierarquia social, os homens brancos historicamente ocuparam o topo, enquanto as mulheres negras permaneceram na base, revelando sua contínua marginalização e reforçando a necessidade de refletir sobre os processos de exclusão que ainda as afetam.

Ao encerrar sua explanação, a diretora do Improir passou a palavra para a coordenadora Laurene Almeida, que iniciou a atividade com uma dinâmica. Os estudantes foram divididos em três grupos de seis integrantes, e cada grupo recebeu uma pergunta aleatória relacionada à palestra. Ficou a critério dos participantes escolher a forma de resposta, podendo utilizar diferentes recursos, como desenhos, poesia, música ou tópicos. Nosso grupo recebeu a pergunta: *Como os museus podem contribuir para a valorização da história e da cultura afro-brasileira*? A atividade ganhou ainda mais relevância com o compartilhamento de relatos pessoais pelos participantes, evidenciando como essas vivências se aproximam de nossas próprias histórias e refletem desafios também no cotidiano familiar e escolar.

O segundo dia consistiu em uma visita guiada ao Museu de Artes, Culturas e Memórias Negras de Macapá/AP. Desde o início, ficou evi-

dente a relevância histórica e cultural do espaço para o estado. Na chegada, fomos acolhidos pela diretora do Improir, Cristina Almeida, que nos recepcionou com uma apresentação introdutória sobre o museu e conduziu uma reflexão profunda sobre a escultura localizada na entrada, apresentada na figura 3, símbolo da transmissão do conhecimento, a qual, segundo ela, representa um marco de resistência e da continuidade da cultura negra amapaense.

Figura 3 – Registro do 2º momento: Símbolo de conhecimento.



Fonte: Elaboração própria (2025).

Em seguida, a equipe de servidores do museu se apresentou, compartilhando suas experiências e destacando a importância do espaço como instrumento de educação patrimonial, fortalecimento da identidade étnico-racial e promoção da resistência cultural. A visita guiada incluiu a exposição de esculturas utilitárias em argila, produzidas manualmente por mulheres negras do interior do Amapá, além de outras peças doadas ao museu. Um vídeo foi exibido aos bolsistas mostrando o processo de coleta, produção e transporte das obras, ressaltando o valor do trabalho artesanal e a preservação de saberes tradicionais. Seguidamente, visitamos um espaço reservado a um mural de personalidades negras de Macapá, acompanhado de explicações sobre a relevância histórica e cultural de cada uma para a construção da identidade local, conforme figura 4.

Figura 4 – Registro do 2º momento: mural de personalidades negras de Macapá.



Fonte: Elaboração própria (2025).

Foi igualmente apresentada aos acadêmicos a trajetória de Mãe Dulce, acompanhada de uma réplica de uma de suas vestimentas tradicionais, reforçando a relevância de sua figura como mulher negra na memória coletiva. Também foi realizada uma breve explanação sobre entidades como Exu, ampliando a compreensão dos acadêmicos acerca dos elementos da religiosidade afro-brasileira. Seguimos para a sala de exposição de quadros e obras artísticas negras distribuídas pelo museu.

A sala das memórias Gertrudes Saturnino teve um momento especial voltado a uma apresentação do Batuque do Curiaú e da dança do Marabaixo. Alguns discentes participaram da performance utilizando saias floridas entregues pela coordenação do museu, a qual explicou os passos da dança e os instrumentos utilizados. Também fomos levados a uma sala dedicada à produção de livros e cartilhas de autores(as) negros(as) do Amapá, sendo recebidos pela autora Jojo Dieira, que apresentou um mural com escritores amapaenses e suas produções.

Por fim, visitamos o espaço final do museu, que reunia esculturas, bebidas, garrafas de pimenta, cordões e bonecas produzidos por mulheres negras com o objetivo de valorizar seu trabalho artesanal e promover o reconhecimento da riqueza cultural, (figura 5). Para Gomes (2017), a produção cultural de mulheres negras é fundamental e contribui para a preservação da memória histórica e para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Figura 5 – Registro do 2° momento: esculturas, bebidas, garrafas de pimenta, cordões e bonecas produzidos por mulheres negras do Amapá.



Fonte: Elaboração própria (2025).

Foi constatado pelos acadêmicos que a visita ao museu proporcionou uma visão ímpar e concreta sobre saberes tradicionais, reforçando a importância da preservação desses patrimônios como parte integrante da memória e identidade afro-brasileira. Além disso, a experiência contribuiu significativamente, pois ao permitir que os futuros docentes relacionassem teoria e prática em vivências reais possibilitou reconhecer a necessidade de práticas pedagógicas mais inclusivas com respeito à diversidade étnico-racial e à valorização da cultura negra no âmbito social e educacional. Durante a saída, o último momento foi registrado, (figura 6).

Figura 6 – Registro do 2° momento: finalização da visita.



Fonte: Elaboração própria (2025).

Considerações finais

Conclui-se ressaltando que as formações levaram à compreensão de como se efetiva a discriminação racial promovida pela reprodução de discursos e atitudes que, mesmo parecendo inofensivos, reforçam experiências dolorosas do racismo. Foi compreendido que o primeiro passo para o enfrentamento dessa realidade é a busca pelo conhecimento da história, da cultura e das vivências das comunidades negras.

A reflexão crítica é crucial porque o racismo, segundo os debates apresentados, constitui-se de forma estrutural, é tratado de forma velada na sociedade e se manifesta em diversas esferas sociais. Assim, a experiência formativa proporcionada pelo subprojeto de Informática e Pedagogia no âmbito do Pibid evidenciou a importância do contato direto com a temática da cultura afro-brasileira para a formação de futuros professores. As atividades desenvolvidas no processo de formação permitiram aos aca-

dêmicos compreender como devem ser trabalhadas essas temáticas no contexto escolar.

A força e o protagonismo da mulher negra no Amapá foram materializados na exposição de esculturas, produção de livros e histórias de personalidades negras femininas. Os resultados obtidos reforçam a necessidade de ampliar os espaços de discussão e prática em torno das relações étnico-raciais, pois a troca de experiências e o compartilhamento de relatos pessoais pelos participantes evidenciam os desafios cotidianos e a necessidade dessas discussões no ambiente escolar.

Assim, a formação docente se fortalece quando possibilita o contato com experiências culturais autênticas, estimulando reflexões, debates e a incorporação de práticas educativas que promovam equidade, respeito à diversidade e valorização da cultura afro-brasileira, preparando os futuros professores para enfrentar os desafios do contexto escolar contemporâneo.

Referências

ALMEIDA, S. **O que é racismo estrutural?** 38. ed. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

AMAPÁ avança e celebra 1º lugar no ranking nacional com maior equilíbrio racial. **Diário do Amapá**, Macapá, 21 nov. 2024. Disponível em: https://www.diariodoamapa.com.br/cadernos/cidades/amapa-avanca-e-celebra-1o-lugar-no-ranking-nacional-com-maior-equilibrio-racial. Acesso em: 28 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2003].

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF: Presidência da República, [2008].

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

CANDAU, Vera Maria. **Diferenças culturais e educação**: construindo caminhos. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2012.

CENSO 2022: população indígena e preta foram as que mais cresceram no Amapá. **G1**, Macapá, 22 dez. 2023. Disponível em: https://g1.globo.com/ap/amapa/noticia/2023/12/22/censo-2022-populacao-indigena-e-preta-foram-as-que-mais-cresceram-no-amapa.ghtml. Acesso em: 28 jul. 2026.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, N. Relações étnicos-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

Capítulo 17

Asé-Toré: experiência coletiva de produção decolonial

Heide de Jesus Damasceno
heidejd@ifba.edu.br

Jacineide Arão dos Santos
jaci.santos@ifba.edu.br

Marcilene Garcia de Souza
lenagsouza@yahoo.com.br

Priscila Elisabete da Silva
pribety@gmail.com

Instituto Federal da Bahia (IFBA)

Introdução

Asé-Toré é um termo que expressa o resgate da força coletiva e energia vital da ancestralidade para vencer os desafios contemporâneos do povo negro e indígena. Foi essa ideia que pretendemos retomar com a junção das palavras *asé* (na língua iorubá, significa poder, energia ou força presentes em cada ser ou em cada coisa; nas religiões afro-brasileiras, representa a energia sagrada dos orixás) e *toré* (expressão espiritual-religiosa de grande importância para os povos originários do Brasil), nomeando o programa institucional que apresentamos neste texto.

Este relato de experiência reflexiva apresenta a metodologia desenvolvida no "Programa Asé-Toré: Formação em educação sobre negras(os) e povos indígenas", promovido nos anos de 2022 e 2023 pela Diretoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis (DPAAE) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA).

Considerando a legislação vigente no país, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História da África, culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas na educação, o Programa Asé-Toré buscou institucionalizar estratégias de enfrentamento ao racismo institucional na educação do IFBA, contribuindo para articular políticas de acesso, permanência e êxito dos estudantes por meio de ações sistêmicas que envolvem as diversas categorias profissionais e estruturas organizativas do Instituto.

O principal objetivo do Programa Asé-Toré foi contribuir para a promoção da Educação das Relações Étnico-Raciais, por meio de formação específica de gestoras(es), professoras(es), técnicas(os), estudantes e comunidades interna e externa, abordando essa temática para o enfrentamento ao racismo. Como resultado de suas ações, o programa gerou alguns produtos, a saber, lançamento institucional, coleção pedagógica (com cadernos temáticos), eventos de formação e biblioteca virtual especializada. Neste relato, discutimos a metodologia inovadora desenvolvida e aplicada.

Enfrentamento do racismo por meio de abordagens decoloniais

A sociedade brasileira tem, em sua identidade, as marcas da colonialidade. Como desdobramento do colonialismo, a colonialidade é um padrão de dominação que articula classificação racial, domínio do trabalho, domínio epistêmico e subordinação cultural e subjetiva (Quijano, 2005).

O projeto de modernidade, do qual fazemos parte, foi desenvolvido sob uma retórica emancipatória; contudo, a promessa de emancipação não se efetivou. Em seu lugar, vimos intensificar-se a dominação e a exploração da natureza biológica e social. O resultado tem sido uma opressão política (colonialidade do poder), epistemológica (colonialidade do saber) e subjetiva (por meio da invenção do outro como inferior/sub-humano ou não humano, colonialidade do ser). As instituições sociais nascidas na modernidade são estruturalmente marcadas por tais características (Quijano, 2005; Holanda, 2024; Silva, 2020). Sendo assim, o modelo de educação e de instituição escolar surgido na modernidade é, em alguma medida, reprodutor dessa lógica (Walsh, 2009).

A crítica a esse modo de organização epistêmica, social e subjetiva tem sido realizada por intelectuais de diferentes áreas de conhecimento. Em algum grau, podemos dizer que, no Brasil, nomes como Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, Conceição Evaristo, Abdias do Nascimento, Milton Santos, Ailton Krenak, Daniel Munduruku, entre outros, se aproximam dessa crítica. Contudo, é importante destacar que, como nos alertou o intelectual quilombola Antônio Bispo dos Santos — Nego Bispo —, os povos quilombolas e ameríndios, por exemplo, não vivenciaram a colonização tal como apresentada pela teoria da decolonialidade; sendo assim, a luta desses povos se dá dentro da perspectiva da contracolonialidade (Santos, 2023). Nós reconhecemos as disputas teóricas e políticas existentes em torno desses conceitos e, para fins deste projeto, consideramos a perspectiva decolonial.

Para fazer frente à colonialidade do poder, do ser e do saber, é preciso ousar pensar outras possibilidades, métodos e estratégias de interpretação e atuação no mundo (Silva, 2021). Nesse tocante, destacam-se as experiências que os grupos subalternizados detêm e que foram historicamente negligenciadas em favor do eurocentrismo. Falamos de conhecimentos milenares e que propõem modelos interpretativos capazes de responder aos desafios atuais de maneira mais efetiva e afetiva (hooks, 2013).

É nessa perspectiva que o Programa Asé-Toré foi concebido, idealizado e gestado por mulheres negras, docentes e pesquisadoras das relações étnico-raciais no Brasil. No âmbito do IFBA, o Programa Asé-Toré representa um marco institucional no enfrentamento ao racismo estrutural, no fortalecimento das ações afirmativas e na implantação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, articulando-se a outras iniciativas desenvolvidas a partir da criação da Diretoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis (DPAAE) e seu Departamento de Políticas Afirmativas.

Embora houvesse iniciativas relevantes de servidoras(es) nos 22 *campi* do IFBA, a gestão iniciada em 2020, ao buscar dados que revelassem indicadores de resultados das políticas de ação afirmativa e do cumprimento das referidas leis, identificou que a instituição nunca havia desenvolvido uma política oficial de acompanhamento sob a perspectiva da inclusão

racial, não dispondo, portanto, de ferramentas adequadas para uma gestão eficiente. Observou-se, ainda, que a ausência de dados quantitativos e qualitativos acerca da implementação das políticas afirmativas na instituição, notadamente a Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas Sociais) e as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, contribuía para invisibilizar o racismo estrutural, que se manifestava, por exemplo, na não contemplação sistemática, nos currículos, de temáticas pertinentes à população negra e aos povos indígenas e, consequentemente, na formação de docentes e discentes no Instituto. A seguir, apresentamos o relato da metodologia construída e os produtos realizados.

Metodologia e produtos do Programa Asé-Toré

Como parte de um conjunto de ações afirmativas desenvolvidas pela DPAAE/IFBA, o Programa Asé-Toré contou com uma equipe formada por meio de chamada pública. Além das(os) 20 pesquisadoras(es) que compuseram o conselho editorial da Coleção Pedagógica, considerando a primeira convocação, participaram 23 pessoas — entre autoras(es), pareceristas, apoio pedagógico —, com o seguinte perfil:

Quadro 1 – Perfil da equipe

Categorias identitárias e formação	Quantitativo
Quanto ao gênero	15 mulheres cis e 8 homens cis
Quanto à cor/raça (critérios IBGE)	16 se declararam pretas(os), 3 pardas, 2 indígenas e 2 brancos.
Quanto à residência e trabalho	15 residem e trabalham fora do estado da Bahia; 8 trabalham na educação na Bahia, sendo 1 do IFBA e 1 do IFBaiano.
Quanto à formação acadêmica	12 possuem mestrado, 7 doutorado e 4 especialização.
Dentre as áreas do conhecimento mais comuns	7 possuem formação em História; 5 em Educação.

Fonte: Elaboração própria (2026).

É importante destacar o contexto em que o programa foi elaborado e desenvolvido: vivíamos a pandemia de covid-19, agravada por um momento político de desconstrução de políticas públicas sociais, de elevação do racismo, do sexismo, da pobreza, da violação de direitos fundamentais, entre outras violências que tiveram profundo impacto, sobretudo, nas populações ameríndia e negra. Certamente, um contexto extremamente desafiador para pensar e produzir conhecimento.

A esses desafios de ordem macrossocial somavam-se o tempo e os recursos exíguos para execução do projeto. Frente a essas dificuldades, não desanimamos; ao contrário, sentimo-nos impelidas a desenvolvê-lo de modo que também se configurasse como um espaço para imaginar outras realidades possíveis. Desde sua concepção, o programa foi pensado de maneira coletiva por docentes, pesquisadoras da temática e representantes da administração institucional. Ao elaborá-lo, tínhamos o anseio de construir uma experiência de produção coletiva fundamentada nos valores ancestrais dos povos originários e afro-brasileiros.

A aplicação de uma metodologia de gestão baseada nos valores presentes nas culturas dos povos africanos, afro-brasileiros e originários do Brasil foi sendo desenvolvida à medida que as ações iam ocorrendo. De partida, contudo, sabíamos o que não seria reproduzido: o eurocentrismo, o saber desconectado das comunidades, a falta de empatia, o não reconhecimento da potência presente nas pessoas negras e indígenas e o individualismo.

Desse modo, procuramos construir um espaço de constante encorajamento, empatia, generosidade intelectual, parceria intelectual e conexão entre a academia e a realidade social.

Baseadas em nossas experiências na academia, bem como naquelas vivenciadas nos movimentos sociais e no reconhecimento dos saberes ancestrais, desenvolvemos uma metodologia de trabalho (um modo de condução) fundamentada na cosmovisão africana e ameríndia. Ou seja, uma abordagem pautada em valores inspirados na ancestralidade de nossos povos, tais como a coletividade, o afeto, o respeito, a generosidade, a comunidade, a memória coletiva, a energia vital e o bem-viver. Assim,

todas as atividades desenvolvidas, de natureza intelectual ou administrativa, foram guiadas por esses valores.

No que diz respeito à dinâmica dos trabalhos, cuidamos para que todo o processo fosse construído de modo a possibilitar a vivência desses valores, considerando que também precisávamos atravessar um processo de decolonização intelectual. Nesse sentido, o afeto, pensado como estratégia metodológica para a construção de uma comunidade de aprendizado (Silva, 2021), foi o liame que estruturou todas as atividades. O cuidado no trato das relações e o respeito às diversidades de pensamentos foram sendo acomodados sob a estrutura afetiva que, aos poucos, se espraiou e fortaleceu a equipe. Como já nos ensina bell hooks (2021), para populações marcadas pela herança escravocrata, o amor é fundamental para a resistência coletiva e para a vida emocional (entendemos, ainda, que também o é para a vida intelectual, pois fortalece a identidade e a autoestima, dimensões importantes à elaboração do pensamento). A seguir, apresentamos as ações realizadas para materializar os princípios acima descritos, que fundamentam a metodologia decolonial Asé-Toré.

Em todas as nossas ações, buscamos colocar em primeiro plano o ser humano, o que significou considerar sua integralidade (aspecto cognitivo, emocional, espiritual e físico), pois entendemos que a reflexão e a produção intelectual decolonial abarcam todos esses elementos.

Na gestão da metodologia, a coordenação precisou exercitar a afetividade, a empatia, a escuta ativa e a capacidade de negociação, a fim de compreender os desafios pessoais e acadêmicos de cada pessoa da equipe durante o processo de planejamento e produção. Isso foi necessário para equilibrar prazos coletivos com os desafios individuais, bem como conciliar a produção intelectual com as complexidades da vida, sobretudo de mulheres negras, que constituem a maioria na equipe do programa.

Para fomentar a decolonização do saber, estimulamos a equipe a referenciar autoras(es) negras(os) e indígenas ao longo dos textos e, sempre que possível, trazer referências do contexto geográfico baiano, contextualizando o conhecimento exposto. Buscamos também incentivar uma escrita acessível, sem, contudo, perder o rigor acadêmico, numa tenta-

tiva de que o saber teórico pudesse ser absorvido e utilizado na prática cotidiana por quem entrasse em contato com o material. Desse modo, os textos dos cadernos e demais produtos são acessíveis à compreensão de qualquer leitor(a), independentemente da idade, do nível ou da modalidade de ensino ofertada pelo Instituto, utilizando linguagem didática e contextualizada, em diálogo com imagens, glossário e símbolos.

O princípio da coletividade foi vivenciado em todo o processo. Na produção textual, os textos foram submetidos às contribuições das revisões das coordenadoras, do Conselho Consultivo do programa, além do Conselho Editorial do Instituto. Todas essas instâncias atuaram de forma a respeitar a originalidade e a autenticidade da autoria dos cadernos. O texto final foi enriquecido pelo axé-toré de cada integrante. A coletividade e a generosidade intelectual foram exercidas na produção de conhecimento de uma maneira inovadora.

Por fim, articulamos, do início ao fim, todas as ações com as diversas pró-reitorias e diretorias sistêmicas do Instituto, garantindo os princípios da circularidade e da coletividade. Os desafios decorrentes dos diálogos e das solicitações de trabalho multissetorial se transformaram em oportunidade de aprendizagem mútua, valorização dos saberes e socialização das produções pessoais anteriores.

Produtos do Programa Asé-Toré

As principais áreas de atuação do Programa Asé-Toré são: a pesquisa de avaliação e o monitoramento das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08; a formação de gestoras(es), docentes, técnicas(os), estudantes e comunidade; a elaboração de material didático e a gestão da implantação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08. Na edição iniciada em 2021, com o lançamento em março de 2022, foram desenvolvidos quatro produtos, que serão detalhados a seguir: 1) lançamento institucional do Programa Asé-Toré; 2) elaboração de uma Coleção Pedagógica, com a produção de 15 cadernos temáticos sobre Educação das Relações Étnico-Raciais (população negra e povos indígenas); 3) realização de 12 eventos de formação sobre Educação das Relações Étnico-Raciais nos *campi* do IFBA e na Reitoria, voltados à

comunidade interna e/ou externa; e 4) criação de uma biblioteca virtual no IFBA na temática da Educação das Relações Étnico-Raciais.

Lançamento institucional do Programa Asé-Toré

O início das ações do programa representou um marco de institucionalização, gestado pelo IFBA de forma sistemática, planejada e articulada. O lançamento do edital e a convocação da equipe de trabalho foram um produto e um espaço formativo, com início na reunião com a Magnífica Reitora e pesquisadoras(es) em uma noite memorável (20/02/2022). Na ocasião, celebramos a importância do IFBA ao instituir o programa, promovendo um momento especial de articulação e trocas entre a equipe de trabalho — autoras(es) e pareceristas, apoio pedagógico e coordenadoras — e integrantes do Conselho Editorial da Coleção Pedagógica, para o fortalecimento da metodologia de trabalho.

O evento de lançamento ocorreu em 10 de março de 2022, com uma mesa institucional que contou com representantes da reitoria, da pró-reitoria, das diretorias sistêmicas e dos *campi* do IFBA. Em seguida, houve conferências da Profa. Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves Silva, relatora do parecer que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, e a ilustre Profa. Dra. Marcia Mura, integrante do povo indígena Mura.

Coleção pedagógica

A produção dos cadernos temáticos da Coleção Pedagógica Asé-Toré teve início em janeiro de 2022 e foi acompanhada diretamente pela coordenadora adjunta, Profa. Dra. Priscila Elisabete da Silva. Os 15 cadernos, com conteúdos temáticos e didáticos, podem ser utilizados em todos os níveis, formas e modalidades de ensino no IFBA, além de serem disponibilizados para as comunidades interna e externa (acesso disponível em https://portal.ifba.edu.br/prpgi/editora/catalogo).

Ao apresentar material didático de formação sobre Educação das Relações Étnico-Raciais e enfrentamento ao racismo no âmbito do IFBA, bem como atender à legislação brasileira, a Coleção Pedagógica (cadernos temáticos) busca oferecer conteúdo consistente, apresentado de forma acessível, para cumprir seu objetivo de sensibilizar para a reeducação das relações étnico-raciais no Brasil. A coleção destaca-se pela abordagem metodológica, que propõe dar visibilidade e ampliar o conhecimento científico produzido pela população negra e pelos povos originários do país. Tal perspectiva orienta toda a concepção da coleção, agindo de modo transversal — desde a escolha epistemológica até a estrutura e a formatação dos cadernos — e traduzindo o esforço de pensar, produzir conhecimento e educar a partir das experiências coletivas.

A Coleção Pedagógica Asé-Toré, assim como todo o programa, foi pensada para trazer uma contribuição original ao campo da formação das relações raciais, ao colocar em evidência o potencial das culturas negra e indígena brasileiras. Seu objetivo não se restringe a corrigir o curso da história oficial, mas, sobretudo, reescrever essa história a partir de representantes (intelectuais) desses grupos sociais, historicamente invisibilizados em seus potenciais. Trata-se, portanto, não apenas de desafiar a narrativa oficial, que tende a reproduzir a exaltação da branquitude como projeto nacional (Silva, 2020), mas de produzir e apresentar uma perspectiva de geração de conhecimento e transformação social que faça frente à colonialidade do ser, do saber e do poder.

Inspiramo-nos no desafio de elaborar um material que contribuísse para identificar novas possibilidades de produzir e transmitir o conhecimento científico, entendendo que este vai além das teorias produzidas pelo mundo acadêmico, sobretudo eurocêntrico e branco. Desse modo, a Coleção Asé-Toré buscou ampliar a visão sobre ciência, conhecimento e intelectualidade ao considerar e valorizar os saberes ancestrais materializados em experiências de povos originários e do povo negro brasileiro, entendidos como conhecimentos com método, técnica, diálogo com outros saberes e capacidade de responder a necessidades sociais e individuais, mas que não têm sido reconhecidos como conhecimentos cien-

tificamente válidos devido à narrativa única da ciência ocidental. Essa crítica não é nova e também é apresentada por intelectuais que enfatizam a necessidade de produzir (e/ou reconhecer a produção existente) a partir de uma perspectiva decolonial.

Atender a essas expectativas representou um grande desafio, tendo em vista que a equipe também foi formada pelo pensamento eurocêntrico reproduzido, em especial, nos espaços acadêmicos. Contudo, como intelectuais negras, negros e indígenas, trilhamos outros caminhos de conhecimento, inspiradas e inspirados em saberes ancestrais.

Eventos de formação

Os eventos de formação foram um produto dinâmico do Programa Asé-Toré, mobilizando as comunidades interna e externa e se tornando um espaço fundamental tanto para o debate e a sistematização do conhecimento quanto para a promoção de relações sociais e raciais no âmbito da educação. Planejamos palestras, conferências, minicursos e vídeos que destacaram o protagonismo da equipe do programa — autoras(es) e pareceristas —, além de convidadas(os) do Conselho Editorial e de referências nacionais nos temas selecionados.

Priorizamos que todos os eventos contemplassem a interdisciplinaridade entre as áreas de conhecimento e objetivassem aprofundar discussões sobre povos indígenas e negros no Brasil. Foram realizados 12 (doze) eventos de formação, de forma remota/virtual e presencial/híbrida. O principal meio de transmissão foi o canal do YouTube da TV IFBA, com acesso irrestrito. Os eventos fizeram alusão a datas nacionais e internacionais, como o Dia Internacional da Mulher, o Dia dos Povos Indígenas e o Dia Internacional de África, mas também atenderam a temas demandados pela comunidade estudantil, servidores(as) e profissionais da educação das redes municipal e estadual de ensino, que participaram das formações.

Dentre os principais temas das palestras e dos minicursos, destacamos: “Mulheres negra e indígena no Brasil atual”; “Tecnologias africanas e educação”; “Decolonialidade da educação indígena”; “Identidade

racial no Brasil, políticas afirmativas e a Lei de Cotas"; "Metodologia de trabalho em bancas de heteroidentificação na educação"; "Racismo e saúde da população negra e indígena brasileira"; "História e diversidade dos povos indígenas na Bahia e no Brasil"; "Políticas afirmativas e direito à educação"; "Desafios epistemológicos e ético-políticos para as ciências sociais do século XXI: revisitando os conceitos de raça, classe e gênero"; "Dia da África: em defesa de uma educação antirracista". Também participamos da programação oficial do "Julho das Pretas", com a conferência "Educação antirracista no Brasil e em Portugal: desafios do movimento negro educador", com o tema "Mulheres negras no poder, construindo o bem-viver", em parceria com o Instituto Cultural Steve Biko (Bahia).

Biblioteca virtual

A criação da Biblioteca Virtual do Programa Asé-Toré surge como um dos produtos do programa, com o objetivo de democratizar o acesso aos conteúdos da educação para as relações étnico-raciais. Especializada nessa temática, visa tanto dar visibilidade às ações desenvolvidas nos *campi*, por meio de editais e projetos, quanto fomentar acesso a conteúdos didáticos, vídeos e cadernos temáticos sobre educação para as relações étnico-raciais, elaborados por servidores(as), estudantes e pela equipe do Programa Asé-Toré.

No processo de construção da Biblioteca Virtual Asé-Toré foram necessárias articulações internas por meio de um grupo de trabalho institucional, envolvendo a Pró-reitoria de Desenvolvimento Institucional (via Gerência de Bibliotecas), a Pró-reitoria de Ensino, a Pró-reitoria de Extensão, os Conselhos dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabis), além de profissionais da biblioteconomia e da área da inclusão/acessibilidade, bem como das Diretorias de Tecnologia da Informação e Comunicação.

A Biblioteca Virtual Asé-Toré pode ser acessada pelo endereço eletrônico http://www.asetore.ifba.edu.br:8080/jspui/ e conta com estrutura de comunidades e subcomunidades, para oferecer organização e espaço de divulgação das ações do IFBA. A acessibilidade está sendo garantida por

meio da audiodescrição das ilustrações e imagens dos cadernos temáticos, permitindo o acesso de pessoas cegas, bem como da tradução em Libras dos vídeos de apresentação dos(as) autores(as) da Coleção Pedagógica, para acesso de pessoas surdas. A biblioteca é produto dos esforços memoráveis de um grupo de trabalho formado por professoras(es), profissionais e pessoas surdas e cegas voluntárias.

Avaliação da metodologia do programa

Ao longo do processo, realizamos reflexões avaliativas do Programa Asé-Toré por meio de conversas com a equipe. Essas reflexões serviram para aprimorar as ações desenvolvidas. Ao final das atividades do projeto, elaboramos e aplicamos uma avaliação final junto à equipe[1], com o objetivo de analisar o programa de modo geral. Neste texto, apresentamos os resultados relativos à metodologia adotada.

Solicitamos à equipe que avaliasse a metodologia utilizada pela gestão na condução dos trabalhos, para verificar se havíamos conseguido colocar em prática os princípios norteadores. As respostas sinalizaram que sim.

> Foi muito importante compor um espaço onde os princípios africanos e ameríndios não [foram] apenas uma prerrogativa teórica, mas uma prática em todos os sentidos. Cada condução era com muito cuidado e respeito, e isso fortaleceu os vínculos para além do programa (membro A da equipe).

> Foi a primeira vez que vi um trabalho tão desafiador ser gerenciado com tanto cuidado e empatia por uma equipe gestora na esfera acadêmica. Sem dúvidas, os princípios ancestrais foram sentidos em todo o processo do projeto. Sim, é possível construir uma vida acadêmica a partir de novas bases (membro B da equipe).

1 Todas as pessoas autorizaram a publicação de suas respostas avaliativas. Não priorizamos identificação fictícia.

Quando questionamos se o modo como trabalhamos teria o potencial para ser replicado como uma metodologia decolonial — isto é, como possibilidade de potencializar a produção intelectual ameríndia e afro-brasileira —, todas as pessoas responderam afirmativamente. Dentre as respostas, destacamos a seguir alguns argumentos:

> A metodologia do programa guarda potencial decolonial à medida que evidencia o protagonismo das coletividades 'ameríndias e afro-brasileiras', em termos das suas experiências históricas, bem como [de] sua produção intelectual (membro C da equipe).

> Com certeza, foi uma experiência prática de produzir novas perspectivas e desconstruir formas hegemônicas. Acredito que tenha muito a colaborar com todas as pessoas envolvidas e beneficiárias (membro D da equipe).

> A experiência foi inédita e precisa ser sistematizada e divulgada amplamente. Entendo que é uma importante metodologia, que apresenta outra possibilidade de produção acadêmica, [...] mais produtiva e respeitosa com os diversos saberes (membro E da equipe).

Perguntamos sobre a percepção da equipe frente ao potencial formativo decolonial produzido pelo Programa Asé-Toré. Foi unânime a afirmação de que a passagem pelo programa foi muito formativa. Ao pedirmos para comentarem, as pessoas enfatizaram o aprendizado na produção dos cadernos, o exercício da escrita didática, a metodologia adotada e as trocas interprofissionais:

> Cada oportunidade é um avanço dentro da luta ancestral em produzir conteúdos que contribuam na aplicação da Lei nº 10.639. Do ponto de vista individual, foi muito aprendizado e oportunidade de defender conteúdos e formas de atuar nesse cenário. Com absoluta certeza e convicção! Foi formativo e possibilitou

> profícuas reflexões acerca dos pensamentos e fazeres decoloniais (membro D da equipe).

> O Projeto Asé-Toré me devolveu o gosto pela escrita e me levou a pensar a diferença entre minha produção acadêmica e a necessidade/urgência de um material didático e formativo acessível, que chegasse na ponta, ou seja, nas mãos daquelas que lidam diariamente com a ausência dessa produção descolonizada. O desafio me levou a aprofundar, para além do tema, outras formas de compartilhá-lo. Aprendi muito e tive acesso a profissionais comprometidos com a descolonização do conhecimento. Asé, modupé aos idealizadores (membro E da equipe).

Os depoimentos mostram que buscamos confluir nossos estudos e experiências enquanto negras(os) e povos originários no Brasil, com o objetivo de construir um texto didático que pudesse alcançar o maior público possível. Para tanto, partimos de uma metodologia de trabalho pautada no diálogo e na coletividade, buscando o ponto de equilíbrio entre o respeito à autoria e a construção coletiva de saberes.

Considerações finais

A experiência inovadora e inédita do Programa Asé-Toré demonstrou que as possibilidades de construção e enfrentamento aos desafios das expressões do racismo nas instituições de ensino é possível quando há sujeitos políticos que coadunam com o mesmo projeto de educação e sociedade antirracista e o disputam nas instituições. A educação tem um papel estratégico intransferível como instrumento de fortalecimento social e de construção de mudanças de comportamento adequadas à vida em sociedade. Mesmo em contextos sociais adversos, essa experiência nos mostra que é possível construirmos estratégias de resistência coletiva que desafiam o modelo de colonialidade do ser, do saber e do poder.

Os desafios não são poucos. Destacamos como um dos principais a nossa formação acadêmica eurocentrada (a colonialidade do saber) e o

modus operandi ao qual estamos acostumadas e acostumados na produção do conhecimento científico. Como foi possível perceber, a chave para a mudança é colocarmos em prática a teoria que nos representa. Para tanto, é fundamental abrir-se para conhecer outras epistemologias, produzir conhecimento científico de modo coletivo e didático, confluindo escrevivência (Evaristo, 2017; Santos, 2023) e teoria. É um caminho desafiador, sem dúvida, mas possível e formativo.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino da história afro-brasileira e africana**. Brasília, DF: SECAD/MEC, 2004.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2003]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 20 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF: Presidência da República, [2008]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 14 set. 2025.

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, DF: Presidência da República, [2012]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 28 set. 2025.

EVARISTO, C. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. *In*: ALEXANDRE, M. A. (org.). **Representações performáticas brasileiras**: teorias, práticas e suas interfaces. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007. p. 16–21.

HOLANDA, F. U. X. de. **Decolonizar é preciso**: o desafio de um pensamento outro. Rio de Janeiro: Bambual Editora, 2024.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HOOKS, B. **Tudo sobre o amor**: novas perspectivas. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Editora Elefante, 2021.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SANTOS, A. B. dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.

SILVA, P. E. da. **As origens da USP**: raça, nação e branquitude na universidade. Curitiba: Appris, 2020.

SILVA, P. E. da. O potencial de práticas decoloniais na formação docente. *In*: ITAÚ SOCIAL. **Equidade racial na educação básica**: artigos científicos. São Paulo: Itaú Social/CEERT/Unicef, 2021. p. 110–133. Disponível em: https://s3.sa-east-1.amazonaws.com/prd.editor.fundacaoitau.org.br/public/otherfile/256/file/76abbe2a55fb7c59b679f4d6d8f713f9.pdf. Acesso em: 25 ago. 2025.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, V. M. (org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12–36.

Capítulo 18

Computação insurgente: a experiência da CAFRO Jr. no Recôncavo baiano

Suélen Gonçalves Q. da Paixão
suelengoncalves@ifba.edu.br

Reginaldo da Paixão Neto
reginaldo.neto@ifba.edu.br

Messias Oliveira
messisoli@gmail.com

Deisemara Lima
deisemaralima18@gmail.com

Instituto Federal da Bahia (IFBA)

Introdução

A área de computação, especificamente (e de forma desafiadora) a licenciatura em computação, constantemente se apresenta como uma área que ocupa o lugar da neutralidade; entretanto, tem sido historicamente atravessada e diretamente afetada por desigualdades raciais e sociais. O racismo estrutural (Munanga, 2004) e a exclusão digital (Castells, 2003) marginalizaram de forma sistemática corpos negros, dificultando o acesso e a permanência em espaços tecnológicos e empreendedores. No Brasil, a ausência de políticas robustas para o enfrentamento dessas desigualdades ainda se manifesta em currículos pouco diversos, na baixa representatividade negra em áreas técnicas e nas barreiras ao afroempreendedorismo.

Pesquisas recentes em educação, com o recorte de ações extensionistas (Gomes, 2017; Ribeiro, 2017; Santos, 2021), indicam a necessidade de os professores atentarem para a importância de práticas pedagógicas que articulem identidade racial, tecnologia e justiça social. Sob esses marca-

dores de análise, experiências extensionistas em territórios periféricos e quilombolas apresentam-se como estratégias potentes para consolidar pedagogias críticas, insurgentes e situadas.

Este artigo apresenta um relato de experiência reflexivo (Freire, 2012; Silva, 2011) sobre a CAFRO Jr. – Empresa Júnior Afro de Computação do IFBA/Campus Santo Amaro. Mais do que narrar a experiência da constituição da empresa, buscamos refletir sobre seus sentidos e impactos na formação docente em Computação, no fortalecimento da identidade negra e no enfrentamento ao racismo estrutural. O texto está organizado da seguinte forma: (1) apresentação da CAFRO Jr.; (2) referenciais teóricos que sustentam a proposta; (3) metodologia adotada; (4) resultados e discussões; (5) limitações e potências; (6) considerações finais.

APRESENTAÇÃO DA CAFRO JR.

Fundada em 2021, no âmbito do Edital nº 001/2020 da DPAAE/IFBA, a CAFRO Jr. – Empresa Júnior Afro de Computação emergiu como uma iniciativa pioneira e insurgente ao constituir-se como a primeira empresa júnior de Computação do Brasil estruturada a partir de uma matriz metodológica afrocentrada. Sua gênese não foi apenas institucional ou burocrática, mas partiu de uma demanda histórica: inserir corpos negros e saberes periféricos no campo da tecnologia e do empreendedorismo, ressignificando práticas formativas. Sediada no Instituto Federal da Bahia - IFBA Campus Santo Amaro, no coração do Recôncavo Baiano — território que guarda memórias de resistência e ancestralidade negra —, a CAFRO Jr. reúne estudantes da Licenciatura em Computação e uma docente orientadora com o propósito de articular tecnologia, ancestralidade e afroempreendedorismo em práticas de extensão críticas e criativas.

Essa tríade confere à iniciativa uma identidade singular: mais que uma empresa júnior, a CAFRO Jr. é um espaço pedagógico insurgente, onde a inovação tecnológica se entrelaça com a pedagogia crítica e com a luta antirracista. O escopo de atuação da CAFRO Jr. inclui uma ampla gama de serviços: consultoria tecnológica, empreendedorismo, *marketing* digital, criação de *sites*, administração de redes sociais, capacitações e oficinas. Todavia, reduzir sua ação ao caráter técnico seria limitar seu alcance.

Além dos serviços prestados, a empresa se constitui como um aquilombamento tecnodocente afrofuturista — um espaço de encontro, cuidado e produção coletiva, no qual estudantes vivenciam o protagonismo negro e experienciam a tecnologia como linguagem de liberdade.

A experiência da CAFRO Jr. tem ultrapassado os muros institucionais e alcançado comunidades diversas. Sua atuação se expandiu em Santo Amaro, Cachoeira, Acupe, Feira de Santana, além de atividades em formato *on-line*, ampliando seu alcance e dialogando com múltiplos públicos. Entre os principais beneficiários encontram-se comunidades quilombolas, empreendedores negros e professores da rede pública, que reconhecem na iniciativa um espaço de troca, formação e fortalecimento de vínculos comunitários. Esse enraizamento territorial revela que a empresa atua de forma contextualizada e responsiva às demandas locais, ao mesmo tempo em que evidencia sua capacidade de expansão e replicabilidade. A CAFRO Jr. demonstra que uma empresa júnior, quando estruturada a partir de uma matriz afrocentrada e crítica, pode extrapolar o modelo tradicional de formação empreendedora, transformando-se em uma estratégia pedagógica potente e inovadora, com impacto tanto na formação docente quanto no desenvolvimento social.

Assim, a apresentação da CAFRO Jr., além de narrar a constituição de uma empresa, reafirma a criação de um dispositivo pedagógico inédito, que conjuga práticas formativas insurgentes, construção de pertencimento racial e invenção de futuros. Sua existência tensiona paradigmas tradicionais da Computação e mostra que o ensino tecnológico pode ser radicalmente inclusivo, criativo e decolonial.

Referencial teórico

A CAFRO Jr. se insere em um campo epistemológico insurgente e decolonial, que questiona de forma radical o mito da neutralidade da tecnologia e a ideia equivocada de que a computação é um território desprovido de marcas sociais, políticas e raciais. A compreensão crítica da tecnologia, longe de concebê-la como universal e neutra, exige reconhecer que os processos de exclusão digital e de marginalização da população negra

não são efeitos colaterais, mas expressões estruturais de uma sociedade racializada. O mito da democracia racial e a falácia da igualdade entre raças foram amplamente denunciados por Sueli Carneiro (2005), que desvelou como a invisibilização das desigualdades raciais no Brasil funciona como mecanismo de manutenção do racismo estrutural. Essa crítica é central para compreender a relevância da CAFRO Jr.: ao se constituir como empresa júnior afrocentrada, a experiência tensiona diretamente os paradigmas que insistem em apagar ou minimizar os atravessamentos raciais na educação tecnológica. Nessa direção, Denise Ferreira da Silva (2009) propõe que experiências territorializadas e negras de sucesso devem ser reconhecidas como norte epistemológico. Ao deslocar o olhar do universal para o particular situado, Silva nos convida a compreender iniciativas como a CAFRO Jr. não como exceções, mas como práticas legítimas de produção de conhecimento, que desafiam as hierarquias coloniais do saber.

A dimensão pedagógica da CAFRO Jr. encontra respaldo na pedagogia crítica de bell hooks (2013), que entende a educação como prática da liberdade. Para hooks, ensinar é um ato profundamente político, fundado no diálogo, na escuta e na valorização dos saberes produzidos nas margens. Essa concepção orienta a atuação da empresa, que transforma oficinas, consultorias e projetos tecnológicos em espaços de aprendizagem insurgente, onde a vivência negra não é invisibilizada, mas reconhecida como potência. No campo dos estudos decoloniais, Walter Mignolo (2008) reforça a necessidade da "desobediência epistêmica", isto é, o deslocamento das epistemologias eurocêntricas que estruturaram historicamente a universidade. A CAFRO Jr. materializa essa desobediência ao construir práticas pedagógicas e tecnológicas que se apoiam em saberes quilombolas, na ancestralidade afro-brasileira e em cosmologias não hegemônicas, transformando o espaço universitário em lugar de resistência e invenção.

O conceito de afrofuturismo, trazido por Ytasha Womack (2013), amplia esse horizonte ao articular ancestralidade e tecnologia como chaves para projetar futuros possíveis. O afrofuturismo, ao ser apropriado

pela CAFRO Jr., permite pensar projetos de extensão que não apenas respondem a demandas imediatas, mas que também imaginam e constroem novos mundos para juventudes negras no campo da Computação.

Essas contribuições teóricas se articulam ainda à noção de afroempreendedorismo como estratégia política de emancipação, conforme discute Patrícia Santos (2021). O afroempreendedorismo, nesse sentido, não é apenas um espaço econômico, mas também pedagógico e político, capaz de fortalecer identidades e ampliar oportunidades em contextos marcados pela exclusão. Complementarmente, a economia solidária proposta por Paul Singer (2002) fundamenta práticas de autogestão, cooperação e desenvolvimento local, princípios que atravessam a organização e a prática extensionista da CAFRO Jr.

Metodologia

O estudo configura-se como um relato de experiência reflexivo, cuja intencionalidade ultrapassa a mera descrição cronológica de ações para se constituir em um exercício crítico de análise, interpretação e ressignificação da prática. Esse formato metodológico, conforme apontam Freire (2012) e Silva (2011), compreende a pesquisa não apenas como reconstrução de um percurso, mas como movimento político-pedagógico de reflexão sobre a experiência vivida, de modo a extrair dela sentidos formativos, coletivos e institucionais.

A base empírica do estudo foi composta por múltiplas fontes:

- Registros institucionais: atas de fundação, relatórios anuais, planos de ação e documentos oficiais da CAFRO Jr. e do IFBA;
- Narrativas: depoimentos de estudantes, professores orientadores e membros da comunidade atendida, colhidos em reuniões, oficinas e questionários semiestruturados;
- Referenciais teóricos críticos: autores que sustentam a análise sob as lentes das epistemologias negras, do pensamento decolonial e da pedagogia crítica;

- Documentos normativos: legislações e diretrizes da Rede Federal e do IFBA, em especial aquelas que tratam da curricularização da extensão, da política de inclusão e da promoção da diversidade.

A diversidade dos registros coletados possibilitou a construção de uma narrativa ampla e contextualizada da experiência vivida, articulando de forma consistente tanto os documentos oficiais quanto as percepções subjetivas dos sujeitos envolvidos. A análise do material seguiu uma abordagem qualitativa de caráter descritivo, desenvolvida em duas etapas interdependentes. Inicialmente, foi feita uma sistematização cronológica e temática das ações que marcaram o processo de criação e consolidação da CAFRO Jr., levando em conta marcos institucionais importantes — como o edital que originou o projeto —, os projetos realizados ao longo do tempo e os contextos territoriais nos quais se inseriram. Em seguida, procedeu-se a uma análise teórico-reflexiva, fundamentada nos referenciais de autoras e autores como Sueli Carneiro, bell hooks, Walter Mignolo, Denise Ferreira da Silva e Ytasha Womack. Essa etapa buscou interpretar criticamente as ações desenvolvidas, explorando os sentidos atribuídos à experiência e suas implicações para o campo da formação docente em Computação.

A estratégia metodológica adotada foi a de valorização das vozes e experiências situadas, reconhecendo a legitimidade de saberes produzidos por estudantes, docentes e comunidades do Recôncavo Baiano. Esse princípio orientou todo o processo analítico, que privilegiou a escuta sensível, a horizontalidade e o reconhecimento de que a aprendizagem se constitui também como experiência política e social. Assim, a metodologia do relato reflexivo não se limita a dar visibilidade à experiência da CAFRO Jr., mas busca compreendê-la como dispositivo formativo e insurgente, que transforma tanto os sujeitos que dela participam quanto os contextos em que se insere.

Resultados e discussões

As ações desenvolvidas pela CAFRO Jr. evidenciam a potência da extensão crítica, conforme delineada por Paulo Freire (1996), que se distancia de práticas assistencialistas e verticais para construir relações horizontais, dialógicas e transformadoras. Os resultados da experiência podem ser sintetizados em três eixos interdependentes: formação tecnodocente, afroempreendedorismo e impacto comunitário.

Um dos principais impactos da CAFRO Jr. recai sobre a formação dos licenciandos em Computação, que passam a vivenciar uma prática formativa situada, integrando dimensões técnicas e pedagógicas. Os estudantes desenvolveram competências de caráter técnico — como programação, *design* de *sites*, *marketing* digital e gestão de redes sociais — articuladas a competências pedagógicas fundamentais, tais como liderança, comunicação assertiva, escuta comunitária e capacidade de mediação. Essa articulação mostra-se singular na Licenciatura em Computação, uma vez que coloca os licenciandos em contato direto com demandas reais, ampliando sua capacidade de atuação como docentes comprometidos com a realidade social. A experiência contribui, portanto, para a consolidação de uma tecnodocência crítica, que compreende a tecnologia não apenas como ferramenta de ensino, mas como linguagem cultural e política.

Outro resultado de grande relevância é a contribuição para o fortalecimento do afroempreendedorismo no Recôncavo Baiano. Oficinas, consultorias e projetos realizados pela empresa júnior apoiaram mulheres negras, comunidades quilombolas e pequenos negócios locais, ampliando sua visibilidade e promovendo maior sustentabilidade econômica. A prática extensionista da CAFRO Jr. confirma o que Patrícia Santos (2021) aponta: o afroempreendedorismo deve ser entendido como estratégia política de emancipação. Ao oferecer apoio tecnológico a empreendimentos negros, a empresa júnior contribuiu não apenas para a qualificação de serviços e produtos, mas também para o fortalecimento da autoestima e da autonomia de sujeitos historicamente excluídos dos circuitos de inovação.

A dimensão comunitária da CAFRO Jr. merece destaque. Ao atuar em Santo Amaro, Cachoeira, Acupe, Feira de Santana e em atividades *on-line*, a empresa consolidou vínculos com escolas, associações comunitárias, empreendimentos locais e movimentos sociais. Essa atuação territorializada ressignificou a tecnologia como ferramenta de emancipação, acessível e enraizada nas realidades locais. Esse impacto reforça a ideia de que a tecnologia, quando mediada por uma perspectiva crítica e afrocentrada, pode se converter em um instrumento de aquilombamento contemporâneo. A empresa júnior torna-se, assim, não apenas um espaço de formação interna para os estudantes, mas um ator político e comunitário, que contribui para a construção de redes de solidariedade, pertencimento e reexistência no Recôncavo.

A experiência confirma a tese de que é possível reconfigurar o currículo da Licenciatura em Computação a partir da extensão crítica, do afroempreendedorismo e do afrofuturismo, criando um currículo afrofuturista e territorializado, em diálogo com a realidade social.

Narrativas dos sujeitos

A força da CAFRO Jr. está também nas vozes de seus integrantes, que narram de maneira sensível os caminhos percorridos, os desafios enfrentados e as conquistas alcançadas. Os relatos de A e B ilustram não apenas trajetórias individuais, mas revelam a potência coletiva que a empresa júnior representa na formação docente e na luta antirracista.

A, estudante do 5º semestre da Licenciatura em Computação, foi um dos primeiros a ingressar na CAFRO Jr. Sua motivação inicial partiu da percepção de estar diante de uma iniciativa inédita: a primeira empresa júnior com recorte racial do IFBA. Para ele, o ingresso representou a chance de unir tecnologia, empreendedorismo e inclusão, construindo um espaço que valorizasse a diversidade e fortalecesse a identidade negra no campo da computação. Em sua trajetória, destacou experiências marcantes, como o projeto Quilombo Digital, no qual atuou como docente, ministrando aulas de informática para diferentes públicos. Essa vivência possibilitou contato direto com a comunidade do entorno, diagnóstico

das demandas locais e desenvolvimento de competências técnicas, além de habilidades pessoais, como sensibilidade para lidar com situações inesperadas, reforçando a escuta e a pedagogia situada.

De modo semelhante, B, vice-presidente em exercício da CAFRO Jr., relata que sua vivência foi marcada por desafios constantes e pela capacidade de transformá-los em oportunidades. Sua fala sintetiza esse espírito: "Em toda dificuldade que enfrentamos sempre surge alguma oportunidade que podemos aproveitar para aprender uma lição". Para ela, a empresa júnior não foi apenas espaço de aprendizado técnico, mas sobretudo de fortalecimento da identidade e da consciência crítica, permitindo-lhe vivenciar a potência de um coletivo afrocentrado e reafirmar o compromisso com a luta antirracista no Recôncavo Baiano.

Ambos os relatos convergem em pontos fundamentais: a experiência transformadora de unir saberes técnicos da computação à consciência racial; o fortalecimento do trabalho em equipe; e a ampliação de habilidades de gestão, liderança e comunicação. A destaca que, antes da CAFRO Jr., sentia vergonha de expor seus conhecimentos por receio de ser visto como incapaz. Ao longo de sua trajetória, superou tais dificuldades e passou a se sentir empoderado, reafirmando sua voz enquanto sujeito negro em formação. B, por sua vez, enfatiza que a experiência lhe proporcionou um profundo senso de pertencimento, ampliando sua capacidade de articular desafios institucionais e pessoais com o compromisso político de lutar contra a invisibilização de corpos negros nos espaços acadêmicos e tecnológicos. Se por um lado A ressalta a dimensão pedagógica de ministrar aulas e lidar com diferentes públicos como marco de sua formação docente, B aponta o aspecto político e comunitário da empresa júnior como espaço de resistência e reexistência. Em ambos os casos, a palavra que melhor traduz a experiência é transformação — transformação de si, das relações acadêmicas e do próprio território.

Assim, as narrativas de A e B revelam que a CAFRO Jr. é mais que uma organização estudantil: é um quilombo pedagógico, onde limites se convertem em aprendizados e diferenças se transformam em complementaridades. Juntos, esses relatos reforçam que a empresa júnior afrocentrada

constitui um espaço de formação singular, que possibilita aos licenciandos uma experiência formativa diferenciada, crítica e comprometida com a justiça social.

Limitações e potências

Como toda experiência inovadora, a trajetória da CAFRO Jr. também enfrentou limites e obstáculos que, longe de inviabilizarem a iniciativa, serviram de tensionadores para a construção coletiva. Essas limitações, identificadas a partir da vivência de seus integrantes e da análise documental, revelam as contradições institucionais e estruturais que atravessam a educação tecnológica no Brasil. Entre elas, destaca-se a burocracia institucional, que ainda resiste à validação de metodologias afrocentradas e não as incorpora ao Projeto Pedagógico do Curso, refletindo a dificuldade das instituições em legitimar práticas pedagógicas insurgentes. Soma-se a isso a ausência de uma sede física, o que limitou a organização e a visibilidade da empresa júnior, exigindo criatividade para que as atividades fossem realizadas em salas emprestadas, laboratórios e ambientes comunitários.

Outro desafio foi a escassez de recursos financeiros após o término do edital inicial, evidenciando a fragilidade de políticas institucionais de apoio contínuo a projetos de extensão inovadores e comprometendo a sustentabilidade da iniciativa. Por fim, a baixa representatividade negra no corpo docente das áreas técnicas revelou-se um entrave significativo, uma vez que limitou o apoio mais orgânico às práticas de enfrentamento ao racismo, indicando a necessidade de maior diversidade entre professores que atuam na formação em Computação.

Apesar desses limites, as potências da experiência se sobressaíram e demonstraram a relevância da CAFRO Jr. como modelo pedagógico e social. Um dos elementos mais marcantes foi a representatividade negra, pois a empresa consolidou-se como espaço de visibilidade e protagonismo de estudantes em uma área historicamente marcada pelo apagamento. Outro aspecto foi a inserção territorial ampliada: ao atuar em Santo Amaro, Cachoeira, Acupe, Feira de Santana e também em ambientes

digitais, a CAFRO Jr. fortaleceu vínculos com comunidades quilombolas, escolas e pequenos empreendedores, expandindo seu impacto social e mostrando que a tecnologia pode ser um elo de pertencimento e emancipação. A aprendizagem crítica e significativa, desenvolvida pelos licenciandos ao articular competências técnicas e pedagógicas em contextos reais, também se destacou, em sintonia com os princípios da extensão crítica defendidos por Freire (1996). Por fim, a experiência mostrou-se potente ao ressignificar o campo da Computação, desestabilizando sua visão tecnicista dominante e afirmando que o ensino pode ser atravessado por ancestralidade, identidade racial e compromisso social.

Considerações finais

A experiência da CAFRO Jr. – Empresa Júnior Afro de Computação reafirma que o campo da Computação não pode mais ser tratado como neutro ou desprovido de atravessamentos sociais, culturais e raciais. Ao contrário, a trajetória aqui relatada demonstra que é justamente a inserção da ancestralidade, da identidade negra e da perspectiva decolonial que possibilita ressignificar esse campo, tornando-o mais democrático, inclusivo e socialmente relevante. O relato de experiência evidencia que, mesmo diante de limitações institucionais e estruturais, é possível construir práticas pedagógicas transformadoras. Nesse sentido, a CAFRO Jr. mostrou que a extensão universitária, quando articulada à pedagogia crítica e ao afrofuturismo, transcende a lógica assistencialista e se converte em uma prática emancipatória, capaz de impactar simultaneamente estudantes, comunidades e territórios.

Entre os principais resultados dessa experiência, destaca-se a formação de uma tecnodocência crítica, por meio da qual os licenciandos em Computação desenvolveram não apenas competências técnicas, mas também consciência racial, habilidades de liderança, comunicação e escuta sensível. Outro ponto relevante foi o fortalecimento do afroempreendedorismo e da autonomia econômica de mulheres negras, comunidades quilombolas e pequenos negócios locais, que passaram a contar com apoio tecnológico e pedagógico, ampliando sua visibilidade e sustentabilidade.

Soma-se a isso a construção de um verdadeiro quilombo pedagógico contemporâneo, no qual a tecnologia é apropriada como instrumento de emancipação, pertencimento e produção de novos futuros possíveis. A originalidade da CAFRO Jr. reside no fato de ser a primeira empresa júnior afrocentrada na área de Computação do Brasil, o que lhe confere caráter inédito e insurgente. Sua prática desafia paradigmas tecnicistas ainda dominantes, promove a presença negra em espaços historicamente excludentes e cria condições para que a Computação seja compreendida como linguagem de resistência e invenção de futuros. Mais do que uma iniciativa local, a CAFRO Jr. aponta para uma política pedagógica mais ampla: sua metodologia é replicável em outros Institutos Federais, podendo ser adaptada de acordo com as especificidades territoriais de cada região. Ao conjugar extensão, currículo e ação afirmativa, a proposta apresenta-se como uma estratégia inovadora de formação docente, alinhada aos princípios de justiça social, equidade racial e democratização do acesso ao conhecimento tecnológico.

Conclui-se, portanto, que a CAFRO Jr. não é apenas uma experiência bem-sucedida, mas um modelo de computação insurgente que merece ser consolidado, sistematizado e multiplicado. Seu legado reside na demonstração concreta de que é possível articular ancestralidade, tecnologia e emancipação em práticas pedagógicas que transformam não apenas a formação docente, mas também os territórios e os sujeitos que deles fazem parte.

Referências

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2005.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica**: retórica da modernidade, lógica da colonialidade e gramática da decolonialidade. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2008.

MOURA, Clóvis. **Rebeliões da senzala**. São Paulo: Expressão Popular, 1993.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 2004.

NASCIMENTO, Abdias do. **O Quilombismo**: documentos de uma militância pan-africanista. Petrópolis: Vozes, 1980.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SALES, Káthia Marise Borges. **Docência on-line e multiletramentos**: práticas pedagógicas mediadas por tecnologias. Salvador: EDUFBA, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2010.

SANTOS, Patrícia. **Afroempreendedorismo e resistência no Brasil contemporâneo**. Salvador: EDUFBA, 2021.

SILVA, Denise Ferreira da. **Toward a global idea of race**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2009.

SINGER, Paul. **Introdução à economia solidária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2002.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, sociedad**: luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Abya Yala, 2009.

WOMACK, Ytasha. **Afrofuturism**: the world of black sci-fi and fantasy culture. Chicago: Chicago Review Press, 2013.

Capítulo 19

O desenvolvimento do aplicativo Zane Ze'eg como estratégia de promoção do aprendizado e valorização da língua Tentehar-Guajajara no centro-sul maranhense

Charles dos Santos
charles.santos@ifma.edu.br

Instituto Federal do Maranhão (IFMA)

Dhiogo Rezende Gomes
dhiogo.gomes@belojardim.ifpe.edu.br

Instituto Federal de Pernambuco (IFPE)

Hamilton de Arruda Souza
hamilton.souza@ifma.edu.br

Instituto Federal do Maranhão (IFMA)

Rodrigo da Costa Barros Macedo
rinvestidorcbm@gmail.com

Instituto Federal do Maranhão (IFMA)

Introdução

Este trabalho apresenta alguns dos resultados alcançados por pesquisadores e estudantes do IFMA Campus Grajaú no desenvolvimento de um aplicativo voltado para o conhecimento da língua do povo Tentehar-Guajajara, presente em terras indígenas na região Centro-Sul do Maranhão.

O aplicativo é resultado de um projeto de desenvolvimento tecnológico educacional e foi desenvolvido a partir da percepção de que há uma escassez de ferramentas inovadoras que ajudem a promover o ensino e a valorização das línguas indígenas no Brasil.

Além disso, a equipe percebeu a demanda da comunidade por materiais que evidenciem a língua e a cultura Tentehar-Guajajara em um contexto de profundas transformações tecnológicas, as quais impactam diretamente o processo de ensino-aprendizagem. O *app* se propõe, assim, a contribuir para o enfrentamento da erosão linguística nesse contexto e garantir que a língua Tentehar-Guajajara seja estudada dentro e fora da escola.

Durante a vigência do projeto, os(as) integrantes da equipe realizaram a coleta dos dados para inserção no aplicativo, bem como discutiram aspectos relacionados à arquitetura do *software*. Uma das mudanças frente ao plano previamente concebido foi a decisão de desenvolver um glossário e não um dicionário, considerando os aspectos técnicos e a duração do projeto. Foi criado, desse modo, o aplicativo Zane Ze'eg, que traz termos e expressões próprias desse povo, além de informações sobre sua história, tradições e modos de vida.

A opção pelo glossário está relacionada ao fato de que esse recurso seria mais adequado para o atendimento dos objetivos propostos pela equipe. O glossário permite destacar palavras e expressões da língua Tentehar-Guajajara sem, no entanto, olvidar a multiplicidade dos modos de falar desse povo (visto que há variação linguística entre aldeias e terras indígenas). O dicionário possui uma estrutura formal e universalizante da língua, da sua gramática e etimologia, dando um caráter de referência que poderia trazer mais conflitos entre os falantes de áreas diferentes, atravessando a política linguística Tentehar. Assim, o dicionário não atenderia à diversidade e à variedade de uma mesma língua indígena em uma região.

A questão da alteração foi discutida com os pesquisadores indígenas da equipe, que defenderam a necessidade de se atentar para a variedade linguística em uma mesma região e viram no glossário uma maneira

de evitar o risco de se apresentar um modo único de falar a língua Tentehar-Guajajara.

Os Tentehar-Guajajara possuem uma cultura milenar, resistindo aos contatos com os invasores na colonização e com a sociedade nacional por mais de quatro séculos. Sua permanência como povo falante de sua língua materna, mantendo festas e rituais ancestrais, só foi possível pelo complexo de resistência que une aspectos de sua cosmologia ao desenvolvimento de estratégias de contato e relação interétnica na região cercada de conflitos ligados à terra, obras e projetos de impactos socioambientais (Gomes, 2025).

O programa contará com atualizações – para inserção de novos dados e funções – e pretende servir como ferramenta de apoio para se pensar as temáticas apontadas na Lei nº 11.645/2008, que determina o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas do país.

O Zane Ze'eg nasce como resultado do compromisso de pesquisadores (estudantes, professores, servidores técnico-administrativos e colaboradores) do IFMA com o desenvolvimento de uma educação inclusiva e efetivamente democrática.

A língua como veículo de cultura

Estamos em plena Década Internacional das Línguas Indígenas (2022-2032), a qual foi instituída em 2022 pela Organização das Nações Unidas (ONU) com o propósito de colocar em evidência a situação de várias línguas autóctones ao redor do mundo. Trata-se de uma ação que visa preservar e valorizar línguas faladas por diversos povos, além de garantir a sua promoção (Década..., 2022).

O Brasil, como bem sabemos, abriga uma grande diversidade linguística. O censo de 2022 revelou que atualmente são faladas no Brasil 295 línguas indígenas. As línguas com os maiores números de falantes são: Tikuna (51.978), Guarani-Kaiowá (38.658) e Guajajara (29.212) (Peters; Loschi, 2025). Em 2010, foram identificadas 274 línguas (Costa *et al.*, 2023).

Esses números chamam a atenção, mas é necessário lembrar que estão muito abaixo da quantidade de línguas indígenas existentes no Brasil no

período em que se iniciou a colonização europeia, número que chegava a impressionantes 1.175. Milhões de pessoas integravam coletivos falantes de línguas de diversas famílias, como a Tupi-Guarani. Nos primeiros séculos da colonização, a língua tupinambá, por exemplo, que se destacava como principal meio de comunicação, de alcance geral em todo o extenso litoral, fazia-se usual tanto entre os colonizadores europeus como entre os indígenas (Kitzig; Lima, 2018).

Houve, portanto, um longo e contínuo processo de imposição de uma língua (a do colonizador) sobre as demais, levando ao enfraquecimento e à extinção das línguas dos povos originários. Essa violência, chamada pelo pesquisador francês Louis-Jean Calvet de *glotofagia* (Calvet, 1987), traz graves consequências, visto que toda linguagem, além de ser uma criação cultural única, permite aos sujeitos que a usam expressar de forma muito particular ideias, crenças e modos de ser e de agir no mundo. O desaparecimento de uma língua, desse modo, significa o desaparecimento de um modo de vida, de um existir particular.

A língua Tentehar-Guajajara, que conforme informações mais recentes (Peters; Loschi, 2025) é uma das que possuem mais falantes no Brasil (29.212), tem resistido aos efeitos dessa violência epistêmica de que trata Calvet (1987). Em um arranjo social que favorece o monolinguismo, em que o domínio da língua oficial, no caso a portuguesa, é determinante para acessar espaços no mundo do trabalho, além de benefícios por parte do Estado, falar e defender uma outra língua pode ser desafiador.

A insistência em falar uma língua, nesse caso a língua Tentehar-Guajajara, é uma atitude de *resistência ontológica* (Escobar, 2016), isto é, implica uma luta para ser, para existir como povo com uma língua, cultura e tradições únicas.

A imposição do monolinguismo, a rarefação do uso da língua no âmbito familiar e comunitário e a escassa quantidade de material para o aprendizado, entre outras coisas, são elementos que impõem dificuldades nesse processo de resistência político-cultural do povo Tentehar-Guajajara.

Desse modo, a luta pela permanência da língua Tentehar-Guajajara constitui aquilo que Arturo Escobar (2016) define como uma luta *por mun-*

dos onde caibam muitos mundos, visto que uma língua exprime modos de vida e percepções da existência que são expressamente singulares em um povo.

O aplicativo Zane Ze'eg, do qual trataremos com mais detalhes adiante, pretende auxiliar no enfrentamento disso que Calvet (1987) chama de *glotofagia* e que Escobar (2016) apresenta como *imposição ontológica*. Quando estudantes indígenas, principalmente, mas também outras pessoas da comunidade percebem a riqueza da linguagem do povo Tentehar-Guajajara sendo evidenciada em materiais didáticos, isso proporciona, além de identificação, um compromisso com a sua salvaguarda e disseminação.

De forma complementar, em uma perspectiva wittgensteiniana, a linguagem é um dispositivo que permite aos seres humanos nomearem desde objetos físicos até abstrações. A linguagem, assim, organiza a ação no mundo, ou, posto de outra forma, organiza o ser no mundo.

Ao tratar dos *jogos de linguagem*, Ludwig Wittgenstein (2014) nos faz pensar na importância do contexto e também da cultura para a compreensão de uma palavra. Há *jogos de linguagem* que são característicos de uma comunidade, de uma cultura específica. Para entendê-los é preciso acessar elementos culturais, modos de ser e de agir dos(as) falantes.

Língua e cultura, portanto, estão intimamente ligadas. O enfraquecimento da primeira afeta a segunda, e vice-versa. Preservar a língua de um povo é salvaguardar um patrimônio que expressa toda a sua riqueza cultural.

Tecnologias digitais como forma de inclusão da população indígena na RFEPCT

Nos últimos anos, houve o surgimento de políticas públicas de acesso à educação superior e à rede federal, como a Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012), que estabeleceu a reserva de 50% das vagas nos cursos presenciais de universidades federais e institutos federais para estudantes de escolas públicas, incluídas nesse percentual a população preta/parda/indígena e as pessoas com deficiência (Brasil, 2012). Isso possibilitou o ingresso cada vez

maior da população indígena na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT).

Tabela 1 – Número de matrículas por ano e classificação racial.

Ano	Amarela	Branca	Indígena	Parda	Preta	Não Declarada	S/I
2017	9.368	248.072	3.778	282.316	60.104	428.160	...
2018	13.121	227.136	5.006	301.615	67.669	350.046	...
2019	11.080	284.848	5.099	363.365	80.863	278.048	...
2020	19.763	540.230	6.075	530.346	136.091	274.971	...
2021	15.866	473.927	6.199	520.147	134.664	372.543	...
2022	15.460	488.657	6.994	544.184	134.109	323.671	...
2023	18.473	590.854	9.173	636.854	161.453	256.405	8.151
2024	22.742	726.157	11.729	775.213	201.364	245.571	2

Fonte: Brasil (2025).

Nota: Sinal convencional utilizado: ... Dado numérico não disponível.

Na Tabela 1, os dados da Plataforma Nilo Peçanha (PNP) indicam que os alunos indígenas matriculados na RFEPCT saltaram de 3.778 em 2017, ano de início das pesquisas, para 11.729 em 2024 (PNP, 2025), representando um aumento de aproximadamente 210% no âmbito nacional. Contudo, eles ainda representam menos de 1% do total de alunos da RFEPCT. Com relação à evolução de matrículas por classificação racial em nível institucional, os dados da PNP apontam que 87 estudantes se autodeclaravam indígenas no IFMA em 2017, passando para 220 em 2024 (aproximadamente 153% de aumento). Por outro lado, há na rede um número significativo de estudantes sem classificação racial declarada – 20,85% em 2024 (428.160) –, o que pode gerar dados distorcidos ou incompletos.

Nesse sentido, a ausência de informação para mais de um quinto dos estudantes fragiliza qualquer análise conclusiva sobre a evolução real das matrículas de estudantes indígenas no IFMA. Isso ocorre porque a PNP depende da autodeclaração no ato da matrícula. Portanto, quando o

campo não é preenchido, esses alunos são computados como não declarados, ocultando possíveis crescimentos ou até mesmo estagnações.

A Lei nº 12.711/2012 foi fundamental para abrir as portas das instituições federais de ensino, entre elas os institutos federais, para populações historicamente marginalizadas, como os povos indígenas. O acesso, porém, mostrou-se apenas como o primeiro passo, uma vez que a permanência e o êxito acadêmico desses estudantes ainda não estão consolidados.

Nesse sentido, o uso de tecnologias digitais passa a ser um aliado na criação de ferramentas de inclusão da população indígena no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), especialmente no IFMA Campus Grajaú, que conta com 62 estudantes indígenas vinculados (PNP, 2025).

A proposta de criação do *app* Zane Ze'eg proporcionou o engajamento dos estudantes indígenas, junto a sua comunidade, na busca por palavras e expressões que demonstram o reconhecimento de suas identidades culturais. Atualmente já foram catalogadas aproximadamente 500 palavras.

O projeto, desse modo, aponta para a necessidade de garantir o acesso e a permanência dos estudantes indígenas na RFEPCT e, conjugado a isso, incentivar a realização de práticas pedagógicas, científicas e culturais que destaquem a história e a cultura indígena no Brasil, como proposto pela Lei nº 11.645/2008.

Fazer da instituição de ensino uma comunidade de todos/as, um espaço da *pluriversidade* – para mais uma vez fazermos referência ao trabalho de Arturo Escobar (2016) –, é essencial para a entrada e permanência dos estudantes na escola. E é necessário fazer isso – a nossa experiência mostra – com o envolvimento dos próprios alunos, fortalecendo seu protagonismo e sua criatividade.

Segundo Paul (2024), pesquisas na área de inteligência artificial aplicadas ao processamento de línguas naturais indígenas apontam para o potencial desenvolvimento de ferramentas digitais para promover a preservação cultural e fomentar a inclusão no meio acadêmico. Dessa forma, o uso de tecnologias digitais na RFEPCT, com foco nas populações indíge-

nas, é essencial para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva e intercultural.

A permanência estudantil indígena não se garante apenas com reserva de vagas, mas com a transformação do ambiente acadêmico em um espaço que acolhe e valoriza as diferenças culturais. Ao colocar a tecnologia a serviço da língua e da identidade, é possível construir pontes entre o conhecimento acadêmico e os saberes tradicionais, assegurando que o acesso seja não apenas numérico, mas simbólico, cultural e efetivo.

Zane Ze'eg: construção e perspectivas

A ideia de desenvolver o aplicativo Zane Ze'eg – *nossa língua*, *nossa fala* ou ainda, *nossa linguagem* na língua materna Tentehar – Ze'egete (*fala boa e verdadeira*) – surgiu do propósito de uma equipe multidisciplinar do IFMA em dar destaque à língua dos Tentehar-Guajajara, o povo indígena mais numeroso no estado do Maranhão.

O fato de o IFMA Campus Grajaú ter estudantes da etnia Tentehar-Guajajara foi fundamental nesse processo. Os(as) discentes participaram ativamente do projeto, coletando palavras e expressões, revisando o material e dando sugestões para o aprimoramento do *software*. A escola, assim, além de valorizar os saberes trazidos pelos estudantes – como bem nos lembra Paulo Freire (1996) –, promoveu a criação de uma tecnologia educacional capaz de ampliar o acesso a esses conhecimentos.

A primeira versão do aplicativo Zane Ze'eg foi desenvolvida durante os anos de 2023 e 2024, graças à aprovação de um projeto no Programa de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação do Ensino Médio (PIBITI) do IFMA. O projeto foi contemplado com uma bolsa da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (Fapema).

A equipe, durante a vigência do projeto, conseguiu realizar avanços importantes, dentre os quais destacamos: (i) a realização de coleta de dados para inserção no aplicativo, em que por dados deve-se entender palavras e expressões do idioma Tentehar-Guajajara faladas em Grajaú/MA; (ii) o desenvolvimento do programa propriamente dito, com a pro-

gramação e a definição da arquitetura do aplicativo; e (iii) a apresentação de uma primeira versão do glossário Zane Ze'eg, já com perspectiva de atualizações a curto, médio e longo prazo.

É preciso destacar que essa primeira versão do glossário da língua Tentehar-Guajajara foca em termos típicos dessa língua utilizados nas aldeias, abrangendo a cidade de Grajaú e região. Esse adendo é importante, considerando, em primeiro lugar, que dois povos se apresentam com a identidade Tentehar: os Tentehar-Tembé, que vivem no estado do Pará; e os Tentehar-Guajajara, situados no estado do Maranhão; e, em segundo, que as pessoas de aldeias Tentehar-Guajajara de outras terras indígenas no Maranhão podem apresentar expressões e termos diferentes daqueles falados em terras presentes nos limites de Grajaú. A equipe pretende, no futuro, destacar as variações linguísticas de cada região, enfatizando a sonoridade e os acentos no modo de expressar as palavras da língua Tentehar-Guajajara.

As Figuras 1 e 2 apresentam algumas imagens do aplicativo desenvolvido.

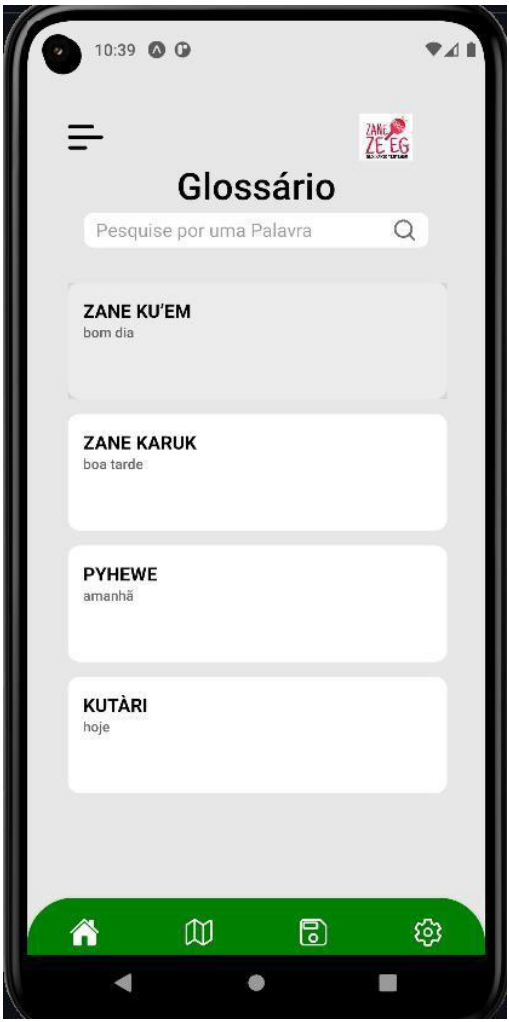
Figura 1 – Imagem do aplicativo Zane Ze'eg.



Fonte: Autoria própria (2024).

Como é possível ver na Figura 1, o aplicativo pretende constituir-se numa fonte de pesquisa para estudantes e professores das redes pública e particular. O nosso *software*, portanto, é uma ferramenta de apoio para o alcance dos objetivos presentes na Lei nº 11.645/2008, que institui o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas brasileiras.

Figura 2 – Imagem do aplicativo Zane Ze'eg.



Fonte: Autoria própria (2024).

Na Figura 2 é possível visualizar algumas palavras na aba dedicada à pesquisa de termos e expressões. Os usuários do aplicativo poderão colocar palavras em português na caixa de pesquisa e receber resultados no idioma Tentehar-Guajajara.

Como foi dito no início deste tópico, a ideia dos desenvolvedores é continuar o aperfeiçoamento do *app* Zane Ze'eg ao longo dos próximos anos. A primeira versão, porém, já resulta em uma importante contribuição para o estudo da história e da cultura do Povo Tentehar-Guajajara, um povo que se destaca por suas tradições e resistência.

No momento, o Zane Ze'eg está disponível apenas para pesquisadores, educadores e alguns estudantes, mas já estão sendo feitos os esforços necessários para a inclusão do *software* em lojas de aplicativos, o que facilitará o acesso da comunidade a essa tecnologia educacional.

Outras ações a serem realizadas são:

- inserção de mais palavras e expressões no aplicativo;
- introdução de áudio com a pronúncia das palavras e expressões;
- criação de funções que favoreçam o aprendizado de forma lúdica e acessível.

Essas ações serão realizadas gradualmente, considerando que alguns procedimentos necessitam de parecer do Comitê de Ética, como é o caso da gravação de áudio com a pronúncia dos termos. A equipe já encaminhou o projeto para a Plataforma Brasil e aguarda o resultado da análise para poder iniciar os procedimentos.

Para a gravação das palavras, a equipe entrará em contato com indígenas de terras indígenas da região, a exemplo da terra indígena Bacurizinho. A princípio foi proposto que 10 (dez) pessoas participassem da gravação das expressões já presentes no *app* e daquelas que serão adicionadas nas próximas etapas, entre homens e mulheres. Esse quantitativo, no entanto, poderá sofrer variações a depender do andamento dos trabalhos.

Os critérios de seleção serão a fluência na língua Tentehar-Guajajara e a disponibilidade para participar do projeto. A equipe já tem preparados o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a Declaração de Anuência Comunitária, que deverá ser assinada após reunião com os membros das aldeias. Algumas conversas prévias já foram realizadas, e moradores de diferentes aldeias da região demonstraram interesse em contribuir com a iniciativa.

Os dados já presentes e aqueles que serão coletados futuramente vão passar por um processo de validação rigoroso, que inclui a reunião entre pesquisadores e falantes da língua, entre os quais estudantes indígenas do ensino médio e do ensino superior do IFMA, e integrantes do Núcleo Indígena do campus, bem como a consulta a professores/as e pesquisadores indígenas de Grajaú e adjacências que têm colaborado com o projeto desde o seu início.

Com o apoio da Pró-reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação do IFMA (PRPGI), a equipe responsável pelo projeto realizou o registro do *software* no Instituto Nacional da Propriedade Industrial (INPI), o que garante a proteção dessa criação de uma instituição pública e reconhece o empenho de professores, técnicos, estudantes e colaboradores do IFMA em desenvolver uma tecnologia que promove o aprendizado de forma inovadora e comprometida com a democracia e a diversidade.

A divulgação dos primeiros resultados do projeto fez com que o aplicativo ganhasse destaque na imprensa local e também na nacional. Foram feitas entrevistas, filmagens e matérias sobre o trabalho, o que demonstra que há, tanto no Maranhão quanto no restante do Brasil, um interesse por tecnologias educacionais que favoreçam a inclusão e a valorização dos povos tradicionais e seus saberes ancestrais.

O projeto, desse modo, ganhou destaque nos canais da Assessoria de Comunicação do IFMA e nas programações da Rádio Universidade FM, da TV UFMA e da TV Brasil, para citar alguns veículos. Os *links* para acesso às matérias estão disponíveis nas referências ao final do texto.

Figura 3 – Estudantes Tentehar-Guajajara do IFMA concedendo entrevista para a TV UFMA.



Fonte: Autoria própria (2024).

É importante destacar, mais uma vez, que a construção do aplicativo conta com o protagonismo de estudantes do povo Tentehar-Guajajara do IFMA Campus Grajaú. Isso se mostra relevante por diversas razões; aqui destacamos algumas.

A primeira é que ações que envolvem os estudantes e os tornam agentes de inovação ajudam a enfrentar os problemas do absenteísmo e da evasão escolar. Sentir-se parte da comunidade escolar e perceber que desempenha um papel de relevo ali é um forte incentivo para a permanência na instituição.

A segunda está relacionada ao fato de que a inserção dos estudantes em projetos de inovação tecnológica retira-os do lugar de meros consumidores de tecnologias. Elas e eles passam a participar de maneira ativa da construção de ferramentas modernas que visam a promover o bem comum. O *métier* tecnológico não deve ser visto como um privilégio para poucos. Estudantes dos mais diversos lugares sociais devem ter condições de pensar e fazer tecnologia. Devem entender, ainda, que o desenvolvimento tecnológico merece estar firmado no desejo de promover bem-estar e justiça social.

Em um momento em que os *Large Language Models* (LLMs) – Modelos de Linguagem de Grande Escala – ganham força, é justo e necessário fazer com que os estudantes não apenas consumam informações, mas desenvolvam habilidades extremamente necessárias na atualidade, como criatividade, pensamento crítico, capacidade de trabalhar em equipe e de comunicar ideias. A escola e a universidade precisam guiá-los nesse processo e lembrá-los do compromisso com a construção de uma cidadania plena.

Considerações finais

O desenvolvimento do aplicativo Zane Ze'eg mostra como a escola pode contribuir para a valorização e a disseminação de saberes dos povos tradicionais. Além de promover uma reflexão fundamental sobre temas como cultura, história, resistência e linguagem do povo Tentehar-Guajajara, nosso projeto pôde apresentar para a comunidade uma tecnologia educacional capaz de auxiliar professores, estudantes e demais pessoas a conhecerem palavras e expressões da língua Tentehar-Guajajara.

Nesta Década Internacional das Línguas Indígenas, queremos contribuir para a reflexão sobre a situação das línguas indígenas faladas no

Brasil. Mais do que isso, queremos que esse assunto esteja presente nos debates sobre educação inclusiva e transformadora.

O Zane Ze'eg, como foi visto ao longo do texto, visa contribuir para o alcance dos objetivos da Lei nº 11.645/2008, que introduz o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas do país. Conhecer aspectos da língua falada pelo povo Tentehar-Guajajara é poder acessar sua cosmogonia, sua cultura e seus modos de ser e agir no mundo. A língua é veículo de cultura, e nela e através dela são expressos anseios, crenças, projetos e vários outros aspectos da experiência humana. É um dispositivo que organiza o agir no mundo.

A construção do *app* fez com que estudantes do IFMA Campus Grajaú ocupassem o lugar de artífices de novas tecnologias, rompendo assim com o entendimento equivocado de que a produção de técnicas e saberes está reservada apenas para alguns.

Ademais, este projeto também revela que a inserção de estudantes em ações de desenvolvimento científico e tecnológico, bem como outras ações que fazem parte do tripé ensino, pesquisa e extensão das universidades e institutos federais, têm o potencial de contribuir para a permanência de alunas e alunos na instituição. A participação em projetos é uma forma de contribuir para a comunidade, trazendo benefícios tanto para quem executa as ações quanto para quem será beneficiado por elas.

Manifestamos aqui nossos agradecimentos ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) por todo o apoio durante a execução do projeto, bem como no processo de registro do *software* no INPI. Agradecemos também o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (Fapema), que foi essencial para a realização dos trabalhos que culminaram na criação do Zane Ze'eg. Estendemos ainda nossos agradecimentos a todos os servidores, estudantes, pesquisadores e colaboradores do IFMA que, de uma forma ou de outra, ajudaram nessa empreitada. E, claro, nosso agradecimento especial ao povo Tentehar-Guajajara.

Concluímos com a certeza de que este projeto contribui para o campo dos estudos sobre povos e comunidades tradicionais e tem potencial para

ser replicado em outros campi da RFEPCT. Trata-se de uma iniciativa que junta educação, tecnologia e saberes ancestrais para promover a valorização cultural e linguística dos povos indígenas. Acreditamos que, para avançarmos em termos de democracia e justiça social, faz-se essencial a promoção de projetos que evidenciem a potência, a criatividade e a resistência desses povos.

Referências

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, DF: Presidência da República, [2012].

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Plataforma Nilo Peçanha – Observatório de Dados e Informações.** Brasília, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp. Acesso em: 27 jul. 2026.

CALVET, Louis-Jean. **La guerre des langues et les politiques linguistiques.** Paris: Payot, 1987.

COSTA, Camila *et al*. Quantas são as línguas indígenas do Brasil, onde são faladas e o que as ameaça? **BBC News Brasil**, 17 nov. 2023. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/resources/idt-2779c755-7af1-495a-a41c-d02995e459b8. Acesso em: 27 jul. 2026.

DÉCADA Internacional das Línguas Indígenas (2022-2032). **Comissão Nacional da Unesco**, 19 jan. 2022. Disponível em: https://unescoportugal.mne.gov.pt/pt/noticias/decada-internacional-das-linguas-autoctones-2022-2032. Acesso em: 1 set. 2025.

ESCOBAR, Arturo. Sentipensar con la Tierra: las luchas territoriales y la dimensión ontológica de las epistemologías del Sur. **AIBR: Revista de Antropología Iberoamericana**, Madrid, v. 11, n. 1, p. 11–32, ene./abr. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Dhiogo Rezende. **Modo Maíra**: resistência Tentehar nas relações da T.I Cana Brava/Guajajara com a BR 226 no Centro-Sul do Maranhão. Curitiba: CRV, 2025.

INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO (IFMA). IFMA desenvolve aplicativo para a compreensão da Língua Tentehar-Guajajara. **Portal IFMA**, 5 abr. 2025. Disponível em: https://portal.ifma.edu.br/2025/04/05/ifma-desenvolve-aplicativo-para-compreensao-da-lingua-tentehar-guajajara/. Acesso em: 10 fev. 2026.

KITZIG, Marisa Luna; LIMA, Sônia Filiú Albuquerque. Processo histórico da constituição da Língua Portuguesa no Brasil: do Tupi ao Português atual. **Interletras**, [*s. l.*], v. 7, n. 27, p. 1-14, set. 2018.

PAUL, Ronny *et al*. Towards a more inclusive AI: progress and perspectives in Large Language Model Training for the Sámi Language. **arXiv.org**, 9 may 2024. Disponível em: https://arxiv.org/pdf/2405.05777?. Acesso em: 29 ago. 2025.

PETERS, Jana; LOSCHI, Marília. Censo 2022: Brasil tem 391 etnias e 295 línguas indígenas. **Agência de Notícias IBGE**, 24 out. 2025. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/44848-censo-2022-brasil-tem-391-etnias-e-295-linguas-indigenas. Acesso em: 10 fev. 2026.

TV BRASIL. **Repórter Brasil**, 16/05/2025. YouTube, 16 mai. 2025. Disponível em: https://www.youtube.com/live/0cxytJ0dlOE?si=TkVAaFFDjgSZZmic. Acesso em: 10 fev. 2026.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas.** 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2014.

Eixo III

Saberes, Territórios e Comunidades Tradicionais

Cap. 20 · Vozes das marés: a pedagogia *griot* como insurgência epistêmica e valorização dos saberes das marisqueiras de São José de Ribamar (MA)

Capítulo 20

Vozes das marés: a pedagogia griot como insurgência epistêmica e valorização dos saberes das marisqueiras de São José de Ribamar (MA)

Líssia Maria Costa Gomes Protázio
lissiamaria@ifma.edu.br

Izolina Ângela da Silva Borges Lima
izolina.borges@ifma.edu.br

Instituto Federal do Maranhão (IFMA)

Introdução

Moro embaixo da aroeira
Onde assanhaço vem brincar
Céu azul de folhas verdes bem-te-vis e sabiás
Protegido pelo tempo cabe ao homem cultuar
Pelas forças desse vento as sementes espalhar

Os antigos navegantes desse rio curvas de sal
Fim de tarde ouro e prata se misturam no peral
Quem descobre sua riqueza não se cansa de falar
Como diz seu Dorival: Nunca mais quer voltar
Marisqueira
Aproveite que a maré baixou a coroa já clareou
Jangadeiro vem do mar

Dona enseada já vou, já vou, já vou
Conceição, margarida

Marisqueira
Mariene de Castro

A força poética desses versos ultrapassa o campo estético: é um testemunho de memória coletiva, entrelaçada às marés, às mãos calejadas e às narrativas partilhadas à beira-mar. É nesse território — entre o canto e o ofício, entre a tradição e a resistência — que a transmissão oral dos povos tradicionais se manifesta como memória viva, abrindo-se para um campo epistemológico menos sistematizado, mas não menos legítimo. É impossível, para mim, Líssia Maria Protázio, dissociar essas reflexões da experiência íntima e concreta que atravessa minha própria história familiar. Minha mãe e minha sogra também foram mulheres marisqueiras, cujas vidas se confundem com o ritmo das marés e a dureza do trabalho manual que, ao mesmo tempo, sustenta e marca o corpo. Cresci escutando os relatos de minha mãe, testemunhando o esforço de suas mãos firmes na lida com o mar e os frutos que dele se extraíam para garantir a sobrevivência da família.

Essas vivências não são apenas lembranças pessoais, mas constituem uma herança de resistência, coragem e saber-fazer que se inscreve no cerne deste ensaio. Ao olhar para a escola e para a universidade, nós trazemos conosco essa marca: a certeza de que o conhecimento não se encerra nos livros ou nas salas de aula, mas se tece também no sal das águas, na força dos braços femininos e na palavra que, transmitida de geração em geração, transforma dor em potência e memória em aprendizado.

Um campo que se constrói à margem da escola e à revelia de um modelo de escolarização ainda marcado por paradigmas pedagógicos de silenciamento, sustentados por uma matriz curricular predominantemente eurocêntrica.

O presente ensaio acadêmico tem por objetivo discutir a pedagogia *griot* como matriz epistêmica insurgente, ancorada na tradição oral e capaz de romper com os paradigmas ocidentais hegemônicos no campo educacional. A análise parte de uma contextualização do epistemicí-

dio promovido pelo currículo escolar tradicional, que frequentemente silencia saberes ancestrais e deslegitima conhecimentos produzidos por comunidades populares, como as das mulheres marisqueiras de São José de Ribamar (MA).

A estrutura do capítulo está organizada em três movimentos: primeiramente, apresenta-se o embasamento teórico sobre pedagogia decolonial e educação biocêntrica, com diálogo crítico junto a autores como Catherine Walsh (2009), bell hooks (2020), Paulo Freire (1987, 2005) e Líllian Pacheco (2006); em seguida, discute-se a tradição *griot* como instrumento de resistência e reexistência educativa, tomando como referência as práticas e saberes das marisqueiras; por fim, são tecidas considerações que conectam a oralidade ancestral à construção de uma educação mais afetiva, territorializada e intercultural.

No horizonte dessa reflexão, a agência educativa das marisqueiras é entendida à luz de Asante (2003), que define agência como a capacidade de exercer autonomia e influenciar ativamente o processo educativo no qual se está inserido. Entre as marisqueiras, essa agência se expressa na tomada de decisões, na busca e transmissão de saberes e na ação consciente para promover o aprendizado próprio e o das comunidades. Trata-se de um conhecimento sofisticado — construído e aperfeiçoado ao longo de gerações — sobre ambiente costeiro, ciclos naturais, marés e técnicas de manejo sustentável, transmitido por meio de narrativas, observação, diálogo e experiências compartilhadas.

Essa dimensão comunitária, entretanto, contrasta com a realidade da escola formal, onde o currículo permanece majoritariamente atravessado por um viés ocidentalizado e hierarquizado, que tende a enaltecer a cultura europeia como padrão civilizatório, relegando outros saberes a posições subalternas. Essa lógica reduz a diversidade epistemológica a uma única visão de progresso e padroniza experiências de vida e aprendizagem. É nesse tensionamento que se inscreve a proposta deste capítulo: evidenciar que abrir o currículo à pluralidade epistêmica é condição para reconhecer, valorizar e legitimar conhecimentos que nascem da vida, da memória e da resistência.

A pedagogia decolonial, tal como concebida por Catherine Walsh (2009), emerge como contrafluxo a essa lógica. Para ela, pensar e praticar a decolonialidade é questionar a centralidade do pensamento hegemônico eurocêntrico — seja no modernismo, no pós-modernismo, na teoria crítica ou nos estudos pós-coloniais — e enfrentar o desafio de pensar a partir de outros sujeitos, outros lugares (margens e fronteiras) e outras concepções de mundo. Desse modo, a pedagogia decolonial se alimenta de discussões sobre resistência, existência e vivência, pautando-se na interculturalidade crítica, na ancestralidade e em práticas educativas revolucionárias, capazes de desestabilizar padrões e sistemas de dominação epistemologicamente eurocentrados.

Essa perspectiva aproxima-se da crítica de Ramón Grosfoguel (2016), segundo a qual as teorias oriundas da experiência e dos problemas de uma região particular do mundo, com dimensões espaciais e temporais muito específicas, não podem ser "aplicadas" indiscriminadamente em outros contextos geográficos, cujas experiências diferem radicalmente das origens dessas teorias. Aí se abre espaço para que outras histórias e culturas, com suas próprias lógicas de ensino e aprendizagem, sejam reconhecidas e valorizadas.

Nesse cenário, os saberes populares não podem ser confundidos com o senso comum. Conforme Chassot (2014), este último refere-se ao que é disseminado amplamente no tecido social, enquanto os primeiros estão associados às práticas cotidianas desprovidas de capital cultural e econômico formal, mas nutridas por vínculos familiares, pela observação da natureza e por uma aprendizagem prática transmitida oralmente de geração em geração.

Esses conhecimentos, ainda que destituídos do rigor científico formal, carregam uma riqueza cultural ancorada na experiência de vida, que precisa atravessar também o espaço escolar, não em disputa com o saber científico, mas em articulação com ele. Como afirmou Paulo Freire (1987, p. 68), "não há saber mais ou saber menos, há saberes diferentes".

Assim, a pedagogia decolonial — especialmente em sua vertente *griot* — e o papel dos conhecimentos tradicionais, como os que sustentam a

mariscagem, configuram caminhos para criar novas rotas epistêmicas, reconhecendo a potência dos saberes orais e suas contribuições para ampliar o conhecimento científico. A pedagogia *griot*, inspirada na tradição africana dos contadores de histórias, inscreve-se nesse horizonte como um dispositivo de valorização da oralidade, das narrativas e da memória coletiva. Nessa perspectiva do contexto educacional, Campos e Amarilha (2022) ressaltam que

> [...] o modelo de escola no qual foram inseridos os filhos das camadas populares pouco se modificou em relação à configuração elitista e eurocêntrica que esta instituição mantinha desde os seus primórdios. De modo que a história e a cultura dos afrodescendentes não chegam a adentrar os currículos escolares e, quando, porventura, são abordadas, são apontadas sob o olhar do atraso e da 'coisificação' (Campos; Amarilha, 2022, p. 45).

Feitas essas observações, destaca-se que o mar será o cenário e a vida das catadoras de mariscos, o foco deste ensaio. No município de São José de Ribamar, onde se localiza o campus do IFMA em que atuamos, respectivamente, como chefe de gabinete e diretora-geral, o bairro São Raimundo destaca-se por concentrar o maior número de mulheres dedicadas à coleta do sururu e ao processo artesanal da sambucagem — prática que envolve também a retirada do umbigo e a extração da casca, bem como a remoção de areia, sujeiras e outros resíduos, essencial para que o marisco possa ser consumido de forma segura e higiênica. Reunidas em torno da Casa das Marisqueiras, essas mulheres não apenas preservam um legado cultural, mas também transformam a transmissão oral de saberes, histórias e práticas em um ato político de resistência à lógica excludente da educação formal, reivindicando legitimidade e espaço no campo científico.

O ensaio que ora se apresenta pretende analisar a pedagogia *griot* como matriz epistêmica insurgente, articulando-a à pedagogia decolonial e às experiências concretas das marisqueiras. Apoia-se nas contribuições de Catherine Walsh (2009), bell hooks (2020), Paulo Freire (1987, 2005),

Líllian Pacheco (2006) e Aníbal Quijano (2005) para tensionar paradigmas eurocêntricos e defender uma educação que reconheça a pluralidade epistêmica. É, portanto, um convite a pensar uma escola viva, territorializada e intercultural, capaz de integrar o vivido ao aprendido e de promover a emancipação de sujeitos historicamente silenciados.

Vale destacar que o presente capítulo se insere no campo das pesquisas de natureza qualitativa, com enfoque descritivo-analítico e sustentação teórica nos referenciais da pedagogia decolonial e da pedagogia *griot*, em diálogo com a educação biocêntrica. Esta última é compreendida como um paradigma educacional que recoloca a vida (bios) no centro da ação pedagógica, orientando processos formativos para a integração entre corpo, afetividade, vínculo comunitário e pertencimento ao território. Nessa perspectiva, educar não se restringe à transmissão cognitiva de conteúdos, mas implica criar condições vivenciais para o desenvolvimento humano integral, a escuta e a convivência, articulando ética do cuidado, sensibilidade e responsabilidade com o mundo vivo. Tal compreensão dialoga com o princípio biocêntrico, formulado por Rolando Toro, ao priorizar a conservação e a evolução da vida como eixos orientadores das práticas educativas (Toro, 2007), e com a sistematização brasileira da educação biocêntrica proposta por Ruth Cavalcante, que a define como movimento de construção dialógica e "pedagogia do encontro", enfatizando metodologias vivenciais e relações humanizadoras no processo de aprender (Cavalcante *et al.*, 2007).

Essa escolha metodológica justifica-se pelo caráter interpretativo e reflexivo do estudo, voltado à compreensão dos significados atribuídos pelas marisqueiras às suas práticas e saberes, bem como à análise das possibilidades de articulação desses conhecimentos com o espaço escolar.

O paradigma de análise adotado é decolonial, conforme discutido por autores como Catherine Walsh (2009) e Aníbal Quijano (2005), o que implica reconhecer a existência de múltiplas epistemologias e tensionar a centralidade da matriz ocidental na produção e validação do conhecimento. Nessa perspectiva, os dados são compreendidos não apenas como

informações coletadas, mas como expressões vivas de experiências históricas, culturais e territoriais.

Os sujeitos da pesquisa são mulheres marisqueiras atuantes na região, reconhecidas por seu conhecimento sobre os ciclos naturais, as marés, as técnicas de coleta e beneficiamento, bem como pelo repertório de narrativas e memórias transmitidas oralmente ao longo de gerações. Por se tratar de uma investigação de caráter ensaístico e reflexivo, optou-se pela utilização de instrumentos de geração de dados compatíveis com a abordagem qualitativa: observação participante, registro em diário de campo e levantamento bibliográfico-documental sobre pedagogia *griot*, decolonialidade e saberes tradicionais.

A análise dos dados foi conduzida por meio de uma interpretação hermenêutico-crítica, orientada pelo entendimento de que a linguagem, a narrativa e a memória constituem superfícies de produção de conhecimento. Esse movimento analítico buscou relacionar as experiências relatadas e observadas no campo com os conceitos teóricos discutidos, de modo a evidenciar como a pedagogia *griot* se materializa nas práticas comunitárias das marisqueiras e como tais práticas podem dialogar com a educação formal.

Com esse percurso metodológico, o objetivo apresentado na seção introdutória foi alcançado ao se demonstrar que a oralidade e os saberes ancestrais das marisqueiras não apenas desafiam os paradigmas eurocêntricos predominantes no currículo escolar, mas também oferecem possibilidades concretas de reconfiguração pedagógica, orientadas por uma lógica intercultural, territorializada e afetiva.

Pedagogia decolonial e oralidade como insurgência epistêmica

De início, é interessante comentar que refletir sobre a presença da oralidade e dos saberes tradicionais no espaço escolar exige, antes de tudo, reconhecer que a educação formal brasileira está profundamente enraizada em uma lógica epistêmica colonial. Essa lógica, como destacam autores como Catherine Walsh (2009) e Aníbal Quijano (2005), sustenta-se sobre a hierarquização do conhecimento, na qual os saberes eurocêntri-

cos são considerados universais, enquanto outras formas de saber – como a tradição oral afro-indígena – são subalternizadas ou invisibilizadas. Tal constatação sugere incluir neste ensaio, de forma bastante pontual, a reflexão de que o indivíduo é dicotômico e assimétrico e, portanto, não cabe mais um efeito de fixidez nas relações sociais tangenciadas pelo espaço da escola.

Sabe-se que o epistemicídio, conceito amplamente discutido por Sueli Carneiro (2005), revela um processo contínuo de apagamento das vozes e dos modos de conhecer de sujeitos não hegemônicos, especialmente no contexto da educação pública. Ao analisar dados como os currículos escolares padronizados, a centralidade da escrita e a ausência das culturas locais nas práticas pedagógicas, percebe-se que o modelo de ensino vigente opera por meio de exclusões simbólicas que limitam o reconhecimento da diversidade epistêmica existente no país.

Ao ler sobre Walsh (2009), observa-se que a autora propõe um deslocamento do olhar pedagógico para os saberes produzidos nas margens e nas fronteiras, compreendendo a decolonialidade não como uma negação do saber ocidental, mas como um convite a pluralizar os modos de conhecer e ensinar. Portanto, incluir a pedagogia *griot* no debate educacional não é apenas um gesto poético ou estético, mas profundamente político: trata-se de abrir espaço para que a oralidade seja compreendida como superfície legítima de produção de conhecimento, dotada de historicidade, densidade e potência transformadora.

Essas observações são importantes, pois nos permitem compreender que a escola não é apenas um lugar de reprodução do conhecimento científico, mas também um território de disputas, de memória e de possibilidades. Reposicionar os saberes das comunidades tradicionais dentro da escola, por meio de práticas *griots* e biocêntricas, é uma forma de insurgência pedagógica contra a monocultura do saber.

É a partir desse entendimento que, no próximo tópico, discutiremos a pedagogia *griot* como uma prática educativo-cultural insurgente, vinculada à tradição oral, à ancestralidade e à afirmação de epistemologias outras que enriquecem e tensionam o projeto educativo vigente.

A pedagogia griot como prática educativa insurgente

A pedagogia *griot* emerge como uma proposta de ruptura com os paradigmas eurocentrados de ensino, ao propor o reconhecimento da oralidade, da ancestralidade e da experiência como fundamentos epistemológicos legítimos. Inspirada na figura dos *griots* – guardiões da memória nas culturas africanas –, essa abordagem, conforme propõe Líllian Pacheco (2006), assume a oralidade como um método pedagógico e político que resgata os saberes populares e os reposiciona no centro do processo educativo, fortalecendo vínculos comunitários e redes afetivas de aprendizagem.

Ao invés de tratar a tradição oral como objeto folclórico ou exótico, a pedagogia *griot* entende que as narrativas, os cantos, os rituais e as histórias de vida são formas legítimas de construir e transmitir conhecimento. Nesse sentido, a figura da mestra *griot* — como representada pelas mulheres marisqueiras de São José de Ribamar — torna-se símbolo da insurgência epistêmica ao romper com o silenciamento histórico que exclui vozes não letradas dos espaços formais de produção do saber.

A esse respeito, bell hooks (2020) ressalta que pensar é um ato de resistência e que a oralidade pode ser uma forma potente de libertação intelectual, sobretudo quando praticada em espaços onde a escuta é reconhecida como forma de validação. Paulo Freire (2005), por sua vez, propõe uma educação dialógica, na qual o encontro entre sujeitos produz a consciência crítica necessária para a transformação da realidade. A pedagogia *griot* se alinha a esse pensamento ao propor um ensino baseado na escuta, no afeto e no pertencimento territorial.

Essas práticas educativas insurgentes evidenciam que é possível (e urgente) reconectar escola e comunidade a partir de um diálogo horizontal e respeitoso entre os saberes acadêmicos e populares. Tal perspectiva amplia os sentidos da aprendizagem e desafia os currículos normativos ao considerar que a oralidade, os ritos e os corpos também são arquivos vivos de conhecimento. Essa conexão entre pedagogia *griot* e práticas comunitárias será aprofundada a seguir com base nas experiências das marisqueiras como educadoras populares e protagonistas de uma educação biocêntrica.

Tensões epistemológicas entre a pedagogia griot e os discursos da racionalidade moderna

A pedagogia *griot*, enquanto prática insurgente de valorização dos saberes orais e comunitários, encontra resistência em discursos educacionais que ainda privilegiam a centralidade da razão, da cientificidade e a pretensão de universalidade do conhecimento. Nesse embate, não raro a legitimação de epistemologias ancoradas na oralidade é equivocadamente rotulada como "relativismo epistêmico", como se significasse uma defesa de "igual-validade" entre quaisquer crenças ou a rejeição de critérios de avaliação.

Para evitar esse atalho argumentativo, Rios (2023) delimita o conceito em chave estritamente epistemológica: trata-se da tese segundo a qual conhecimento, verdade e/ou justificação são relativos a variáveis como tempo, cultura, sociedade, quadros conceituais ou treinamento, de modo que "o que conta" como conhecimento depende dessas condições. Assim, defender a pedagogia *griot* não implica abdicar do rigor, mas relocalizar a pergunta sobre validade: quais critérios têm sido historicamente autorizados como legítimos, quem os define e quais saberes são sistematicamente desqualificados quando a escola opera como monocultura epistêmica. Nesse sentido, a oralidade *griot* não se apresenta como "vale-tudo", e sim como disputa situada por reconhecimento e por inteligibilidade, tensionando hierarquias que naturalizam a escrita e a racionalidade moderna como únicas vias de produção do conhecimento.

Nessa direção, o autor evidencia que, em disputas entre sistemas epistêmicos, não haveria um modo plenamente neutro — absoluto e universal — de escolher entre conjuntos alternativos de princípios e padrões de avaliação. Isso não implica a recusa da racionalidade crítica, mas desloca o debate para a pergunta sobre quais critérios são legitimados, por quem e a serviço de que projeto educativo. É nesse ponto que contribuições mais nuançadas se tornam produtivas para o argumento: António Nóvoa (2017) e Martha Nussbaum (2015), embora preservem a centralidade da racionalidade crítica, alertam para os riscos de uma educação tecnocrática e desumanizante. Nóvoa (2017) enfatiza a valorização das

culturas escolares e das identidades docentes, enquanto Nussbaum (2015) sustenta a urgência de uma pedagogia orientada à empatia, à imaginação e à formação democrática. Ainda assim, ambos tendem a manter reservas quando a oralidade é apresentada não apenas como recurso didático, mas como via de legitimação epistêmica — o que reforça a pertinência da pedagogia *griot* precisamente por tensionar essa fronteira: não se trata de substituir o conhecimento científico, e sim de ampliar o que a escola reconhece como experiência válida de produção de sentido, memória e conhecimento.

Portanto, o diálogo entre esses campos exige mais do que uma negação mútua: exige escuta e deslocamento. Defender a pedagogia *griot* não implica excluir o conhecimento científico, mas reconhecer que existem outras formas de produção de saber igualmente válidas e necessárias, sobretudo em contextos onde a escola precisa dialogar com os territórios e com as memórias que ali persistem. A crítica ao relativismo epistêmico pode ser acolhida como alerta, mas não como veto. A oralidade, enquanto epistemologia insurgente, amplia os horizontes da educação ao incluir corpos, vozes e experiências historicamente silenciadas.

Considerações finais

Este ensaio acadêmico teve como objetivo refletir sobre a pedagogia *griot* como uma matriz epistêmica insurgente, capaz de tensionar os fundamentos da racionalidade moderna ao valorizar a oralidade, os saberes ancestrais e as experiências comunitárias como formas legítimas de produção de conhecimento. A partir de um diálogo entre autores que defendem a decolonialidade do saber e aqueles que, por outro lado, alertam para os riscos do relativismo epistêmico, buscou-se evidenciar as potências e os desafios de se pensar uma educação plural, afetiva e territorializada.

Diante das considerações realizadas sobre a temática, conclui-se que a pedagogia *griot* não propõe a substituição do conhecimento científico, mas sim sua convivência com epistemologias outras, nascidas de experiências vividas, de narrativas orais e de práticas cotidianas de resistência. Sendo assim, mais do que uma proposta metodológica, trata-se de uma postura

política e ética frente aos processos educativos, que reconhece o corpo, a memória e o território como superfícies legítimas de aprendizagem.

Pode-se destacar que práticas educativas ancoradas na oralidade e na ancestralidade, como aquelas vividas pelas mulheres marisqueiras, ampliam o escopo da escola pública ao promover a escuta, a empatia e o reconhecimento de sujeitos historicamente subalternizados. Além disso, tensionam o currículo oficial, convidando a educação a se ressignificar em diálogo com os saberes populares, afetivos e espirituais.

Para Goldman (2008, p. 7),

> [...] os discursos e práticas nativas devem servir, fundamentalmente, para desestabilizar nosso pensamento (e, eventualmente, também nossos sentimentos). Desestabilização que incide sobre nossas formas dominantes de pensar, permitindo, ao mesmo tempo, novas conexões com as forças minoritárias que pululam em nós mesmos.

Nesse horizonte, não se trata apenas de inserir conteúdos novos em uma grade escolar preexistente, mas de provocar deslocamentos epistemológicos que abalem as certezas pedagógicas consolidadas e abram espaço para uma educação em permanente processo de reinvenção.

Em síntese, o ensaio nos leva a perceber que a pedagogia *griot* representa um gesto de reexistência ontoepistêmica: ela afirma que ensinar e aprender podem ser atos poéticos, políticos e comunitários, que inscrevem na escola as vozes de quem, por muito tempo, só pôde habitar seus arredores. Trazer essas vozes para o centro do processo educativo é um imperativo ético e uma oportunidade de refundação da própria ideia de escola.

Referências

ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricidade**: a teoria da mudança social. Chicago: African American Images, 2003.

CAMPOS, Wagner Ramos; AMARILHA, Marly. **Os griôs aportam na escola**: ler e discutir literatura infantil negra no ensino fundamental. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2022.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser.** 2005. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: https://repositorio.usp.br/item/001465832. Acesso em: 1 fev. 2026.

CAVALCANTE, Ruth *et al*. **Educação biocêntrica**: um movimento de construção dialógica. 4. ed. Fortaleza: Edições CDH, 2007.

CHASSOT, Attico. **A ciência através dos tempos**. 2. ed. reformulada. São Paulo: Moderna, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOLDMAN, Márcio. Os tambores do antropólogo: antropologia pós-social e etnografia. **Ponto Urbe**, n. 3, 2008. Disponível em: https://journals.openedition.org/pontourbe/1750. Acesso em: 1 fev. 2026.

GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 25-49, jan./abr. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/se/a/xpNFtGdzw4F3dpF6yZVVGgt/?format=html&lang=pt. Acesso em: 1 fev. 2026.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Elefante, 2020.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 49, n. 173, p. 110-130, 2019.

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos**: por que a democracia precisa das humanidades. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

PACHECO, Líllian. **Pedagogia griô**: a reinvenção da roda da vida. 2. ed. Lençóis, BA: Grãos de Luz e Griô, 2006.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142. Disponível em: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 1 fev. 2026.

RIOS, Maurício Cavalcante. **O Programa Forte e o relativismo epistêmico**. 2023. 141 f. Tese (Doutorado) — Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/handle/ri/36969. Acesso em: 1 fev. 2026.

TORO, Rolando. **Biodanza**. Santiago de Chile: Editorial Cuarto Propio, 2007.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) de el in-surgir, re-existir y re-vivir. **Educação On-Line**, n. 4, 2009. Disponível em: https://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/1802. Acesso em: 1 fev. 2026.

Sobre os autores

Andréa Mazurok Schactae
[minibiografia a receber]
aschactae@gmail.com

Angela Bárbara Lima Saldanha Rego
[minibiografia a receber]
angela.saldanha@ifma.edu.br

Ângelo Rodrigues de Carvalho
[minibiografia a receber]
angelo.carvalho@ifpa.edu.br

Anthony Vinicius Cardoso de Araújo
[minibiografia a receber]
anthonyvinicius1000@gmail.com

Camila Andrade dos Santos
[minibiografia a receber]
camila@ifma.edu.br

Carolina S. B. Pinho
[minibiografia a receber]
carolina.pinho@ifba.edu.br

Charles dos Santos
[minibiografia a receber]
charles.santos@ifma.edu.br

Claudia Maria Paixão Mattos
[minibiografia a receber]
claudia@ifma.edu.br

Claudiane da Silva Ladislau

[minibiografia a receber]

claudiane.ladislau@ifpa.edu.br

Darlene do Socorro Del-Tetto Minervino

[minibiografia a receber]

darlene.deltetto@ifap.edu.br

Deisemara Lima

[minibiografia a receber]

deisemaralima18@gmail.com

Dhiogo Rezende Gomes

[minibiografia a receber]

dhiogo.gomes@belojardim.ifpe.edu.br

Elizabeth Aléxa Oliveira Silva

[minibiografia a receber]

elizabeth.alexa@outlook.com.br

Gabryella da Silva de Sousa

[minibiografia a receber]

silvasousagabryella8@gmail.com

Hamilton de Arruda Souza

[minibiografia a receber]

hamilton.souza@ifma.edu.br

Heide de Jesus Damasceno

[minibiografia a receber]

heidejd@ifba.edu.br

Iud Gabriel Pinheiro Belém

[minibiografia a receber]

iudgabriel.3@gmail.com

Ivo Felix Gualberto de Sá
[minibiografia a receber]
ivo.gualberto@igarassu.ifpe.edu.br

Izolina Ângela da Silva Borges Lima
[minibiografia a receber]
izolina.borges@ifma.edu.br

Jacineide Arão dos Santos
[minibiografia a receber]
jaci.santos@ifba.edu.br

Jefferson dos Santos Cruz
[minibiografia a receber]
jsc16@discente.ifpe.edu.br

Jennifer de Oliveira Rodrigues
[minibiografia a receber]
jenni-rodrigues@hotmail.com

Jiomarlison Dias Souza
[minibiografia a receber]
jiomarlison.dias@ifsertao-pe.edu.br

Jonatas Cândido de Almeida
[minibiografia a receber]
jca3@discente.ifpe.edu.br

Jonatas Xavier de Souza
[minibiografia a receber]
jonatas.xavier@ifpb.edu.br

Karoline Parrião Rodrigues
[minibiografia a receber]
karoline.rodrigues@ifma.edu.br

Kellison Lima Cavalcante
[minibiografia a receber]
kellison.cavalcante@ifsertao-pe.edu.br

Laryssa Sheydder de Oliveira Lopes
[minibiografia a receber]
laryssa.lopes@ifma.edu.br

Laudicéia Borges Aquino
[minibiografia a receber]
laudiceia.borgesa@upe.br

Liliane Barbosa Amorim
[minibiografia a receber]
liliane.amorim@ifma.edu.br

Líssia Maria Costa Gomes Protázio
[minibiografia a receber]
lissiamaria@ifma.edu.br

Lívia Suenne Valente Bessa
[minibiografia a receber]
valentelivia.tec@gmail.com

Marcilene Garcia de Souza
[minibiografia a receber]
lenagsouza@yahoo.com.br

Márcio Soares Lima
[minibiografia a receber]
marcio.lima@ifma.edu.br

Maria Emília Miranda Álvares
[minibiografia a receber]
maria.alvares@undb.edu.br

Messias Oliveira
[minibiografia a receber]
messisoli@gmail.com

Pétala Souza Farias
[minibiografia a receber]
petala.farias@discente.ufra.edu.br

Priscila Elisabete da Silva
[minibiografia a receber]
pribety@gmail.com

Reginaldo da Paixão Neto
[minibiografia a receber]
reginaldo.neto@ifba.edu.br

Rodrigo da Costa Barros Macedo
[minibiografia a receber]
rinvestidorcbm@gmail.com

Rusanil dos Santos Moreira Júnior
[minibiografia a receber]
rusanil.moreira@ifal.edu.br

Sérgio Ricardo Pereira Cardoso
[minibiografia a receber]
sergio.ricardo@ifpa.edu.br

Suélen Gonçalves Q. da Paixão
[minibiografia a receber]
suelengoncalves@ifba.edu.br

Thiago Coelho de Santana
[minibiografia a receber]
thiago.coelho@ifsertao-pe.edu.br

Wennington Dias dos Santos Silva

[minibiografia a receber]

wennington.dias@ifsertao-pe.edu.br

SÉRIE CAMINHOS PARA A DIVERSIDADE

NESTE VOLUME

Eixo I · Gênero, Sexualidade e Diversidade

Seção 1 · Interseccionalidade, linguagem e representações de gênero
Seção 2 · Educação, processos formativos e enfrentamento das desigualdades

Eixo II · Relações Étnico-Raciais e Educação Antirracista

Seção 1 · História, políticas educacionais e educação antirracista
Seção 2 · Experiências formativas, cultura e práticas decoloniais

Eixo III · Saberes, Territórios e Comunidades Tradicionais

EDIFBA EDITORA DO IFBA
edifce
Editora IFMA
Editora IFPA
editoraIFPB