

# DOSSIÊ



EPISTEMOLOGIAS INSURGENTES NA EDUCAÇÃO:  
gênero, raça e classe no ambiente

escolar

ESCOLA PÚBLICA

CLÁUDIA REGINA BOVO E ROSEMBERG FERRACINI

Organizadores

Direção Executiva da Revista África e Africanidades

André Luiz dos Santos Silva

**Editora Geral da Revista África e Africanidades**

Nágila Oliveira dos Santos

**Organizadores do dossiê**

Cláudia Regina Bovo

Rosemberg Ferracini

**Corpo Editorial do dossiê**

Cleide Aparecida Vitorino

Gutiele Gonçalves dos Santos

Jean Gustavo Oliveira de Moraes

João Leandro Neto

Luane Bento dos Santos

Tatiane Sant'Ana Coelho Reis

Tayronne de Almeida Rodrigues

Thomas Dreux Miranda Fernandes

**APRESENTAÇÃO**

**EPISTEMOLOGIAS INSURGENTES NA EDUCAÇÃO:  
GÊNERO, RAÇA E CLASSE NO AMBIENTE ESCOLAR**

**Cláudia Regina Bovo<sup>1</sup>**

**Rosemberg Ferracini<sup>2</sup>**

O presente dossiê reúne nove artigos resultantes das reflexões, pesquisas, práticas e experimentos pedagógicos desenvolvidos ao longo do segundo semestre de 2025 na disciplina Tópicos filosóficos em Educação: gênero, raça e classe no ambiente escolar, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Lembramos que as mestrandas, mestrandos, doutorandos e doutorandas são, em sua maioria, professoras, licenciadas e licenciados em diferentes áreas do saber. Alunos da pós-graduação em Educação que atuam diretamente como professores e professoras da rede pública e particular de Minas Gerais. Assim, nosso exercício intelectual semanal era trazer esse debate para a sala de aula em contexto escolar. Problematicar junto à escola as possibilidades em construir abordagens ligadas à nossa realidade cotidiana.

Nesse conjunto, para o desenvolvimento do curso tivemos como bases o debate teórico e prático dos textos de Kabengele Munanga (2004) em sua abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2003), as reflexões de Sueli Carneiro (1995) sobre Gênero, raça e ascensão social e Molefi Kete Asante (2009) em seus trabalhos sobre Afrocentricidade, entre outros.

Este dossiê, mais do que um conjunto de textos tematicamente aproximados, trata-se de uma produção coletiva atravessada por uma mesma inquietação teórico-política: compreender de que modo as categorias de gênero, raça e classe estruturam historicamente a escola, os

---

<sup>1</sup> Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). E-mail: claudia.bovo@uftm.edu.br.

<sup>2</sup> Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). E-mail: rosemberg.ferracini@uftm.edu.br.

currículos, os processos de formação docente e as experiências de escolarização, e, ao mesmo tempo, elaborar caminhos concretos para enfrentar desigualdades, silenciamentos e regimes de exclusão ainda fortemente presentes no ambiente escolar brasileiro.

Os artigos aqui reunidos partem do entendimento de que a escola não é um espaço neutro. Ao contrário, ela constitui um território de disputas simbólicas, políticas e epistemológicas, no qual se definem quais sujeitos são reconhecidos, quais saberes são legitimados e quais experiências permanecem à margem. Nessa direção, o dossiê mobiliza perspectivas feministas, antirracistas e interseccionais para defender uma educação comprometida com a justiça racial e social, com a pluralização dos referenciais teóricos e com a constituição de sujeitos políticos e epistêmicos capazes de ler criticamente a realidade e transformá-la. Essa preocupação aparece, por exemplo, nos debates sobre formação de professores e responsabilidade social, na defesa da inserção de autoras negras nos currículos, na crítica ao epistemicídio e ao eurocentrismo, na proposição de currículos interseccionais e na valorização de experiências pedagógicas voltadas à Educação de Jovens e Adultos.

Um dos méritos centrais do conjunto de artigos aqui apresentado está em não se limitar ao diagnóstico das opressões. Os textos avançam na formulação de práticas pedagógicas concretas, mostrando que o enfrentamento das desigualdades educacionais exige mediações didáticas, linguagens plurais e reorganizações curriculares consistentes. Nesse sentido, o dossiê apresenta propostas que vão da produção de podcasts sobre culturas africanas e afro-brasileiras à utilização do *slam* como estratégia de implementação da Lei 10.639/03; da construção de sequências didáticas sobre interseccionalidade, gênero e estereótipos sociais à elaboração de campanhas educativas, murais permanentes, dinâmicas de empatia e jogos pedagógicos. O que se afirma, em todos esses casos, é que uma educação feminista e antirracista não pode permanecer no plano abstrato das boas intenções: ela precisa materializar-se em práticas, metodologias, escolhas curriculares e modos de organizar a experiência escolar.

Outro aspecto relevante deste dossiê é a amplitude dos contextos educativos contemplados. Os artigos dialogam com a formação inicial de professores, com a educação básica em seus diferentes níveis, com os anos finais do Ensino Fundamental, com o Ensino Médio e com a EJA, demonstrando que as questões de gênero, raça e classe atravessam todo o percurso formativo e não podem ser tratados como temas periféricos, episódicos ou restritos a datas comemorativas. Ao contrário, o conjunto dos artigos defende que tais categorias devem ser

incorporadas como eixos estruturantes da reflexão educacional, pois dizem respeito ao modo como se constroem pertencimentos, expectativas, violências, reconhecimentos e possibilidades de participação social. A presença de debates sobre diversidade sexual e de gênero, sobre o papel da escola na reprodução da heteronormatividade, sobre a crítica aos imaginários científicos eurocentrados e sobre as múltiplas formas de apagamento histórico neste dossiê amplia ainda mais o alcance da proposta editorial.

Lidos em conjunto, os nove artigos evidenciam que pensar os fundamentos da educação à luz de gênero, raça e classe implica deslocar o olhar: sair da falsa universalidade dos currículos tradicionais, interrogar as hierarquias que organizam o espaço escolar e reconhecer que a produção do conhecimento sempre esteve vinculada a relações de poder. Mas o dossiê também mostra que esse deslocamento não conduz ao imobilismo; ele abre possibilidades de reinvenção pedagógica. Ao colocar em primeiro plano experiências historicamente marginalizadas, epistemologias negras, feministas e dissidentes, bem como práticas de ensino comprometidas com o combate ao racismo, ao sexismo e às exclusões, este conjunto de textos reafirma a escola como espaço de disputa, de criação e de transformação.

Deste modo, este dossiê oferece não apenas um panorama das discussões travadas na disciplina que lhe deu origem, mas também uma contribuição efetiva para o campo educacional contemporâneo. Sua principal força reside na articulação entre crítica e proposição, entre reflexão teórica e intervenção pedagógica, entre leitura estrutural das desigualdades e construção de alternativas concretas. Em um tempo marcado pela persistência de violências, apagamentos e tentativas de despolitização da educação, os textos aqui reunidos defendem, com rigor e compromisso, a necessidade de uma escola que reconheça a pluralidade dos sujeitos, legitime saberes historicamente subalternizados e se coloque a serviço de uma formação democrática, antirracista e socialmente justa. As nove propostas didáticas trazem caminhos para refletir sobre o debate dos racismos, do sexismo e dos condicionamentos classistas no campo escolar.

A primeira delas traz a “Poética da Resistência” baseado no *Slam* como estratégia de implementação das Lei 10.639/03. Entre rimas e poesias as batalhas sonoras dão força às possibilidades de ensino e aprendizagem para dentro da sala de aula. As vivências poéticas concretizam os corpos negros e periféricos. A palavra toma força e constrói o universo cultural dos jovens em idades escolares. As autoras trazem a poética da resistência em comunicação a Base Nacional Comum para dar voz a inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição como

elucidas as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI combatendo as diferentes formas de preconceito, discriminação e racismo no contexto escolar. As autoras argumentam que essa prática artística de rua combate o racismo estrutural e as visões eurocêntricas ao priorizar a voz e o protagonismo de sujeitos historicamente silenciados. O texto detalha a origem do movimento e propõe uma sequência didática para o Ensino Fundamental que utiliza poemas de autores locais como instrumentos de análise histórica. Assim, a proposta palavra falada funciona como uma estratégia de resistência política e emancipação social para estudantes negros e periféricos.

Na segunda sequência didática, as autoras exercitam a responsabilidade social da formação de professores e a inserção de autoras negras nos currículos. Por que inserir autoras negras nos currículos de formação docente? As autoras argumentam que o ensino superior frequentemente perpetua o epistemicídio, validando apenas o conhecimento eurocêntrico e silenciando a produção intelectual de pessoas negras. Para enfrentar essa exclusão, o texto propõe uma sequência didática focada no letramento racial e de gênero, utilizando referências de intelectuais como Sueli Carneiro, bell hooks e Nilma Lino Gomes. O objetivo central é transformar a prática docente em um instrumento de emancipação e justiça social, rompendo com lógicas coloniais de opressão. Assim, a obra defende que uma educação democrática exige a valorização de diversas epistemologias para formar cidadãos críticos e conscientes.

A terceira proposta didática organiza-se a partir da seguinte indagação: Como o projeto África Presente usa podcasts na sala de aula? O artigo analisa o silenciamento histórico das culturas africanas no currículo escolar brasileiro e propõe caminhos para uma educação antirracista efetiva. Os autores argumentam que a marginalização desses saberes compromete a formação da identidade dos alunos, defendendo que a história da África deve ser ensinada como matriz civilizatória central, e não apenas através da ótica da escravidão. Para enfrentar esse desafio, o texto apresenta o projeto pedagógico África Presente, no qual estudantes realizam pesquisas sobre lideranças, artes e tecnologias africanas. O resultado dessas investigações é convertido na produção de episódios de podcast, promovendo o protagonismo estudantil e a autonomia intelectual. Essa abordagem busca transformar a sala de aula em um espaço de valorização da diversidade e de reconhecimento das contribuições fundamentais dos povos africanos na construção da sociedade. Por fim, a obra reforça que a implementação da Lei 10.639 exige uma renovação ética e metodológica para garantir o direito ao conhecimento plural.

No quarto exercício pedagógico, a proposta de intervenção está voltada à formação de professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Uberaba, focando em diversidade e equidade. O texto critica a visão eurocêntrica da história brasileira, que silencia as contribuições de negros e mulheres, defendendo a desconstrução do racismo estrutural e do machismo no ambiente escolar. A fundamentação teórica utiliza conceitos como interseccionalidade e epistemologias do sul para validar saberes marginalizados e promover uma educação crítica. Para aplicar esses conceitos, os autores apresentam o jogo *Ecos da Construção*, uma metodologia ativa que incentiva a pesquisa sobre personalidades históricas invisibilizadas. O objetivo final é capacitar educadores a transformar a sala de aula em um espaço de justiça social e valorização das identidades dos alunos. Dessa forma, a escrita reforça o papel da educação como ferramenta essencial para a construção de uma sociedade mais democrática e antirracista.

O quinto texto pode ser pensado a partir de duas indagações: Como a heteronormatividade afeta o cotidiano das escolas brasileiras? Quais são os principais desafios dos professores ao abordar gênero? Por elas o exercício didático aborda a inserção da diversidade sexual e de gênero no currículo da educação básica brasileira, apontando como a ausência de diretrizes específicas favorece a exclusão e o preconceito. Os autores discutem a predominância da heteronormatividade no ambiente escolar e como o silenciamento institucional vulnerabiliza estudantes LGBTQ+. A obra propõe a adoção de perspectivas queer para desconstruir hierarquias e transformar a escola em um espaço verdadeiramente democrático. Para ilustrar essa aplicação prática, o texto apresenta a dinâmica *Caminhos da Empatia*, que visa sensibilizar alunos sobre os impactos da discriminação. Os leitores e leitoras terão aos olhos que a formação docente e a revisão curricular são urgentes para garantir a dignidade humana e o respeito às diferenças no sistema de ensino.

A sexta proposta de sequência didática intitulada “O Jogo de tabuleiro *História das Mulheres entre privilégios e barreiras: a perspectiva racial e de gênero na sala de aula*” exercita a proposta pedagógica centrada num jogo de tabuleiro desenvolvido para enfrentar as desigualdades de gênero e raça no ambiente escolar. As autoras fundamentam a iniciativa em teorias críticas de autores como Michel Foucault, Judith Butler e Kimberlé Crenshaw, argumentando que o currículo tradicional muitas vezes reproduz hierarquias de poder e silenciamentos históricos. A análise utiliza o conceito de interseccionalidade para demonstrar como o racismo e o sexismo se articulam, impactando de forma distinta a experiência de

estudantes negras e brancas. O jogo funciona como um dispositivo de conscientização, permitindo que os alunos visualizem marcos históricos de exclusão e resistência através de uma dinâmica lúdica e reflexiva. Por fim, defende-se que a educação deve ir além da técnica, promovendo uma postura crítica e empática capaz de desafiar lógicas neoliberais e discriminatórias no cotidiano educativo.

A sétima arte didática, “Gênero na Escola: Sequência Didática e Estereótipos no Ensino Médio”, é uma proposta pedagógica voltada para o ensino de gênero no Ensino Médio, fundamentada em referências teóricas de autoras como Joan Scott, Angela Davis e bell hooks. Os autores defendem que a escola deve atuar como um espaço de formação crítica, desconstruindo a ideia de que os papéis sociais são biologicamente determinados. O artigo detalha uma sequência didática composta por quatro etapas, que incluem a análise de estereótipos cotidianos, o exame crítico de letras de música e a observação das interações escolares. A leitura do texto nos possibilita entender a importância da interseccionalidade no ensino de gênero escolar reside na compreensão de que as relações de gênero não ocorrem de forma isolada, mas estão profundamente articuladas com outras categorias sociais, como raça e classe. O objetivo central é capacitar os estudantes a reconhecerem relações de poder e desigualdades, promovendo a cidadania e os direitos humanos. O processo culmina na criação de campanhas educativas digitais, incentivando o protagonismo juvenil na transformação da realidade social. Através dessa abordagem interseccional, o texto reforça a importância de uma educação que integre gênero, raça e classe para uma convivência mais justa.

A oitava atividade examina a intersecção entre currículo escolar e relações de poder, propondo uma agenda pedagógica fundamentada no feminismo negro e no antirracismo. Podemos trazer algumas perguntas para o desenvolvimento escolar: Como a interseccionalidade pode transformar o currículo escolar tradicional? ou Quais são as etapas para implementar uma pedagogia antirracista? No exercício de respostas, as autoras utilizam conceitos de pensadoras como bell hooks e Patricia Hill Collins para criticar o eurocentrismo e o apagamento de saberes não hegemônicos nas instituições de ensino. A obra detalha uma sequência didática prática que utiliza o filme *Estrelas Além do Tempo* para desconstruir o imaginário de que a ciência é um domínio exclusivo de homens brancos. Essa proposta busca cumprir as diretrizes da Lei 10.639/03, incentivando que estudantes reconheçam contribuições intelectuais de mulheres e populações negras. Em última análise, o texto defende que a educação deve atuar como uma

ferramenta de liberdade e transformação social, rompendo com estruturas históricas de opressão.

A nona e última proposta, intitulada “Pensando a Interseccionalidade: uma proposta didático pedagógica para estudantes da 3ª Série do Ensino Médio Mineiro”, apresenta uma proposta pedagógica voltada para o ensino da interseccionalidade a estudantes do Ensino Médio em Minas Gerais. O autor discute como categorias de opressão como raça, gênero e classe se conectam, superando análises sociológicas tradicionais que tratam esses eixos de forma isolada. O texto fundamenta-se em teóricas centrais como Kimberlé Crenshaw, Angela Davis e Lélia Gonzalez para oferecer uma lente crítica sobre as desigualdades estruturais. Aplicar a interseccionalidade em uma proposta pedagógica exige utilizá-la como uma ferramenta crítica para analisar como diferentes sistemas de opressão (como classe, gênero e raça) se sobrepõem e se interconectam na realidade social. O conceito central a ser ensinado é o de Kimberlé Crenshaw, utilizando a metáfora do cruzamento de estradas: as estradas representam as estruturas de opressão (racismo, sexismo, classismo), e o cruzamento é onde essas estruturas se encontram, atingindo indivíduos de múltiplas direções simultaneamente. A estrutura didática detalhada inclui dinâmicas lúdicas e debates, alinhando-se às diretrizes da BNCC para promover a cidadania. Em última análise, o trabalho busca capacitar os jovens a compreenderem a complexidade social brasileira através de uma visão integrada das marginalizações.

Fica o convite à leitura de educadores e educadoras. Agradecemos aos alunos e alunas pelo esforço conjunto, obrigado! Boa leitura!

## A POÉTICA DA RESISTÊNCIA: O SLAM COMO ESTRATÉGIA DE IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03

Eduarda Aguilar Damásio<sup>3</sup>

Aline Silva Bonfim<sup>4</sup>

### INTRODUÇÃO

A educação é considerada uma aliada estratégica para a busca da proteção integral de crianças e adolescentes. É na educação escolar que também podemos contribuir para a desconstrução de preconceitos impregnados na sociedade. Porém, a Política de Educação e o próprio ambiente escolar carregam em si a ambivalência de uma sociedade marcada pela colonização genocida e escravocrata. Sendo um espaço que reflete as contradições da sociedade, o ambiente educacional é um espaço de (des)proteções, sobretudo para crianças e adolescentes não brancos.

Nesse sentido, construir estratégias para a consolidação da Lei 10.639/03, significa contribuir com a luta para uma educação que se implique com o combate das desigualdades raciais. O Slam como aliado nessa luta devolve a construção de narrativas para as crianças e adolescentes que historicamente são colocados à margem.

### A Lei 10.639/03: Por Uma Educação Antirracista

Compreendemos a importância desta proposta de sequência didática, pois ela tem por finalidade, contribuir com a implementação da Lei 10.639/03, assim, reforçando a luta por uma educação plural e antirracista. A Lei 10.639, aprovada em 9 de janeiro do ano de 2003, alterou os artigos 26 e 79 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei de nº 9.394/96, tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro- brasileira e africana na educação básica. Apesar de ser uma potente mudança na história da educação brasileira, tornar um texto

---

<sup>3</sup>Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Bolsista de apoio à pesquisa FAPEMIG. Membro do grupo de pesquisa *Studia Brasiliensia* (CNPq). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5730-6786> Contato: [eduardaaguilar91@gmail.com](mailto:eduardaaguilar91@gmail.com)

<sup>4</sup>Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Bolsista de apoio à pesquisa CAPES. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Cultura - GEPEDUC. <https://orcid.org/0000-0002-4680-0658> Contato: [d202320608@uftm.edu.br](mailto:d202320608@uftm.edu.br)

de lei em realidade pedagógica é muito complexo. A Lei esbarra em um problema que torna sua efetivação um tanto desafiadora: a não obrigatoriedade nos cursos superiores. O que prejudica a formação de professores de ensino básico, tendo em vista formação inadequada para construção de uma educação antirracista.

A Lei não surge de uma decisão de gabinete, mas se trata de resultado de décadas de lutas e de pressão dos movimentos negros e setores da sociedade aliados a causa antirracista. Um empenho importante na construção de uma educação que valoriza e reconhece a contribuição dos africanos e afro-brasileiros na formação sócio-histórica e na identidade brasileira.

Pensando na implementação da Lei 10.639/03, o Parecer CNE/CP 3/2004 e a Resolução CNE/CP 1/2004 instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação para as Relações Étnico-Raciais - EREER e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, estabelecendo orientações sobre conteúdos a serem trabalhados e as modificações curriculares em todos os níveis de ensino. Este instrumento legal orienta de forma ampla as instituições de ensino sobre suas competências e atribuições, detalhando os direitos e obrigações dos entes federados frente à implementação da Lei 10.639/03 (Brasil, 2009). As diretrizes ainda são categóricas ao afirmar que umas das finalidades da lei é uma mudança epistêmica:

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

A prática da educação antirracista exige das instituições e educadores ações planejadas e estruturadas. Deve-se romper com a mentalidade histórica e estruturalmente racista, a fim de reconstruir uma relação étnico-racial positiva, e construir processos que façam da Lei 10.639/03 uma prática constante. Por isso, entendemos que a Lei deve estar presente para além de projetos pontuais, mas, assim como prevê trabalhada dentro da sala de aula, a partir dos conteúdos programáticos de cada disciplina.

## O Slam nas escolas: um aliado na disputa sobre qual educação queremos

A origem do Slam se deu em Chicago com um poeta e operário de construção civil na década de 1980 chamado Marc Kelly Smith (D’Alva, 2011). De acordo com D’Alva, o termo Slam é uma onomatopeia do idioma inglês para indicar o som da batida de uma janela ou porta, algo próximo ao “pá” na língua portuguesa. O Slam é uma expressão artística que existe em vários países, consiste em uma batalha de poesia falada na qual são declamadas poesias autorais que recebem nota de 1 a 10 por jurados que são escolhidos entre os presentes, no momento do encontro. As poesias não podem ultrapassar três minutos e nem serem acompanhadas de instrumentos musicais, cenários ou figurinos. No que diz respeito ao Brasil, a atriz, apresentadora, pesquisadora, MC e slammer Roberta Estrela D’Alva<sup>5</sup> é considerada a responsável por trazer o Slam para o país em 2008,

O primeiro slam de poesia no Brasil foi o ZAP!Slam (ZAP é uma abreviação para Zona Autônoma da Palavra), organizado por Roberta Estrela D’Alva desde 2008 no Núcleo Bartolomeu de Depoimentos, no bairro de Pompeia, em São Paulo. Roberta é tanto uma das principais poetas, como uma das mais antigas pesquisadoras da cena no Brasil (Freitas, 2020, p. 3).

A partir de então o Slam vem se espalhando pelo Brasil adentro, sendo um espaço de extrema importância e fortalecimento da cultura popular. Em 2017, na cidade de Uberaba<sup>6</sup>, quase uma década após a chegada do Slam no Brasil, o Triângulo Mineiro teve seu primeiro Slam, chamado Slam Ondaka. De acordo com entrevista realizada pela Fundação Cultural de Uberaba<sup>7</sup>, Alessandro Dornellos, slamaster<sup>4</sup> do Slam Ondaka, nos conta que para iniciar as atividades buscou por ajuda de Roberta Estrela D’Alva, ele nos conta também sobre a origem do nome Ondaka que vem da língua umbundu de Angola e significa “Palavra”. Para Dornellos,

O mais importante é que existimos nesse universo da poesia falada. Sabemos aonde queremos chegar e não temos pressa. Nossa ideia é contribuir socialmente através da palavra. A palavra é nossa causa principal e as pessoas estão assimilando cada vez mais que suas palavras são poderosas e que podem transformar suas vidas. (FCU, 2017, Online).

---

<sup>5</sup> D’Alva é apresentadora do Programa Manos e Minas exibido pela TV Cultura desde 2008.

<sup>6</sup> Disponível em < <http://www.uberaba.mg.gov.br/portal/conteudo,42334>> acessado em 10/05/2025.

<sup>7</sup> Slammaster é o termo utilizado para nomear as pessoas responsáveis por fomentar, cuidar e organizar as edições e competições dos slams.

Os Slammers, como são chamados os poetas competidores, trazem em sua poesia fragmentos do cotidiano, fazem do dia a dia a matéria prima das poesias recitadas. Ao contarem suas histórias e as histórias dos seus, os e as slammers tomam para si a narrativa de suas vidas, de suas comunidades e contrapõem o discurso hegemônico de uma sociedade regida pelo *pacto de uma branquitude* masculina e burguesa<sup>8</sup>. É através da palavra que as e os slammers fazem e vivem a cultura, se transformam e transformam os espaços que habitam<sup>9</sup>.

Merece destaque, nessa discussão sobre a cultura popular, a importância que assume, para Freire, o uso da palavra. Não de qualquer palavra, mas do “dizer a sua palavra”, expressão que significa para o autor um ato de resistência capaz de instaurar um processo de reconhecimento da cultura (popular) pelo outro, o que, por sua vez, possibilita vivenciar a educação como prática de liberdade, porque esta é, em última instância, cultura popular. (Moura, Zucchetti e Menezes, 2011, p. 671)

E é nessa perspectiva que o Slam se torna uma prática libertadora no âmbito da educação formal, haja vista a subordinação da política educacional às leis do mercado. Fundamentados nos estudos Souza (2011) sobre o Hip-Hop e em diálogo com o conceito de agência afrocêntrica de Asante (2009), compreendemos o Slam como uma agência de letramento e os slammers agentes de tal ação, uma vez que fazem uma reconhecida reinvenção de práticas de uso da linguagem pelos sujeitos históricos, levando em consideração à esfera escolar, o cotidiano e questões geradas por movimentos sociais em especial os movimentos negros (Souza, 2011). Essa agência negra contribui para libertar sujeitos da marginalidade. Tendo ela a capacidade de utilizar dos mais diversos recursos, dentre eles os educacionais e intelectuais para que afro-brasileiros possam ter protagonismo na produção intelectual e na construção de uma civilização que parta de outros princípios (Noguera, 2017).

Os agentes, vão construir aquilo que Souza (2011, p. 46) chama de letramento da reexistência, que consiste em contribuir para a quebra e desestabilização dos discursos

---

<sup>8</sup> Pacto da Branquitude é um conceito elaborado por Cida Bento. De acordo com a autora, “pacto da branquitude” é um conjunto de normas não explícitas que garantem o lugar de privilégio ocupado por sujeitos brancos nos seus mais diversos âmbitos. (Bento, 2022).

<sup>9</sup> Importante destacar que a prática do Slam enquanto uma expressão cultural e política crítica não é uma realidade mundial, (Neves, 2024) analisou a Copa do Mundo de Slam, evento anual que ocorre na França. Em seu artigo Neves estudou os resultados da Copa Mundial desde de 2007 e aponta que as poesias de denúncia, resistência e levante são características muito fortes presentes nos Slams do Brasil e de países do Sul Global e que, considerando os resultados anuais da Copa Mundial (2007 à 2023), tais temáticas aparentemente não agradam os jurados (todos franceses).

tradicionais e colonizados. O que implica aqueles que participam do Slam assumir e sustentar novos papéis e funções sociais, visando instaurar mudanças.

### **Poética da Resistência**

Com base nos referenciais teóricos e diretrizes aqui apresentados, propomos uma sequência didática, a fim de contribuir com uma educação antirracista e implementação da Lei 10639/03. Vimos no Slam uma oportunidade de que os alunos possam mais que aprender sobre história, mas contar com identificar contextos em relação a população negra brasileira, seu percurso histórico.

A proposta tem como público-alvo alunos dos anos finais do ensino fundamental II, podendo ser adaptada a outras séries, com uma carga horária de três horas aula. A sequência didática é pensada para a disciplina de História, podendo ser adaptada a outras disciplinas ou trabalhada de forma interdisciplinar.

Para além da Lei 10.639/03 e suas diretrizes, também nos fundamentamos nas seguintes habilidades da BNCC: EF09HI03: Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados; EF09HI04: Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil; EF09HI08: Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões da diversidade no Brasil durante o século XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema; EF09HI36: Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência.

## **DESENVOLVIMENTO**

### **Aula 1 - O que é Slam? História, Origem e Resistência**

A aula começa com uma ativação de conhecimentos prévios dos alunos a partir de uma pergunta disparadora: “Já ouviram falar de Slam?”, buscando compreender o nível de conhecimento da turma sobre o tema. Em seguida partimos para uma exposição

dialogada com apoio de instrumentos de multimídia. A exposição enriquecida com trechos de vídeos do Slam, contribui visual e sonoramente para contextualizar a dimensão estética e sociocultural do movimento Slam.

Em seguida aprofundamos o conhecimento sobre o movimento Slam, abordando de maneira crítica e interconectada as seguintes questões:

- O Slam e os Movimentos Negros: o slam como movimento de resistência que emerge de movimentos sociais, com uma conexão com a história de afirmação e emancipação negra.
- Slam e o protagonismo: o movimento descentraliza a produção poética, sendo uma oportunidade para a produção periférica. Evidencia-se o protagonismo negro, periférico e feminino, que utilizam o slam para romper o silenciamento histórico e fazer denúncias sociais.
- Slam como expressão de resistência: o slam é um movimento de resistência cultural e política, sendo uma poderosa ferramenta de transformação social. As poesias do Slam são verdadeiras obras de denúncia do racismo e das mazelas sócio-históricas.

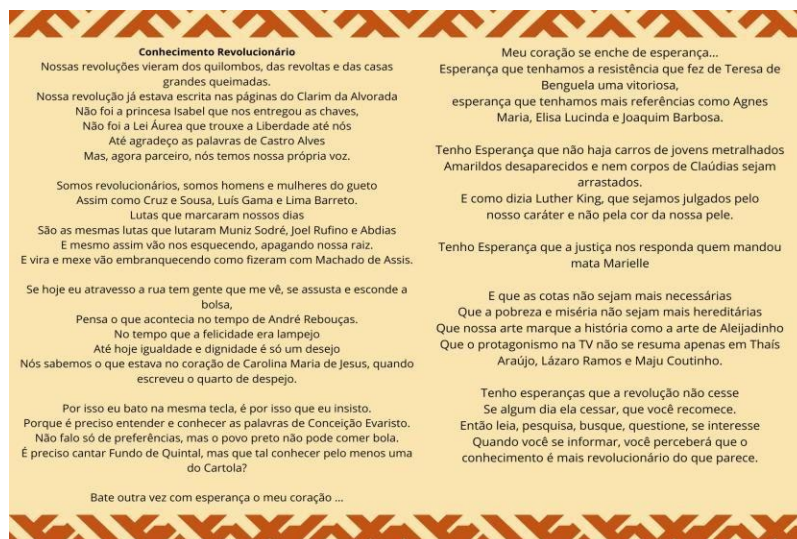
Esta abordagem pedagógica visa não só informar sobre o Slam, mas também desenvolver o senso crítico dos estudantes, incentivando-os a reconhecer a poesia como uma força motriz de transformação e inclusão social.

## **Aula 2 - O Slam como leitura histórica e crítica social**

A prática pedagógica inicia-se com a leitura de poemas de slammers locais, como Wellington Sabino, Edson Militão, Luciene Oliveira e Ana Camila, entre outros. Posteriormente, a turma é organizada em grupos para analisar trechos impressos das obras desses mesmos poetas. A análise será feita com base em tópicos pré-definidos. Vejamos um exemplo.

**Tópicos de Análise:** Qual tema histórico está presente? Qual crítica social está sendo feita? De que forma o poema expressa resistência?

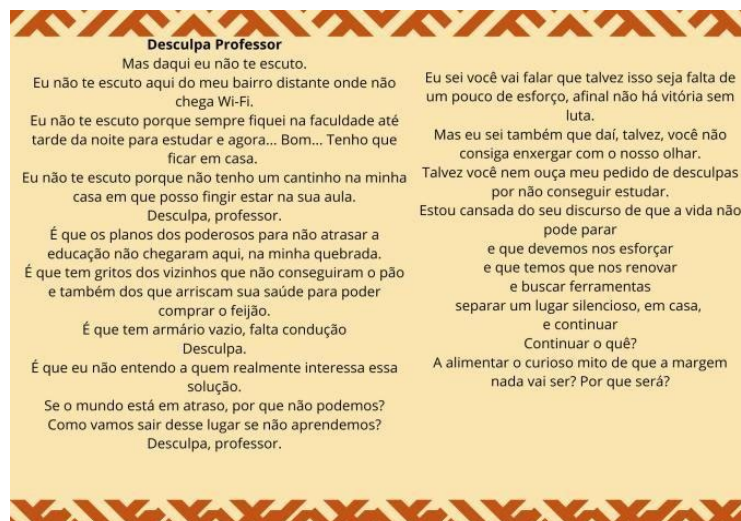
**Figura 1:** “Poema Conhecimento Revolucionário” - Wellington Sabino



Fonte: Arquivo elaborada pelas autoras

O poema do slammer Wellington Sabino, tem como eixo central a resistência negra, ao longo do texto é evidenciado a construção histórica brasileira, revelando que as conquistas por liberdade e direitos não foram concessões, mas frutos de lutas, conflitos e mobilizações. O texto ainda problematiza a questão do apagamento e embranquecimento das referências negras. Ao fim a obra expressa a esperança de que toda a luta não tenha sido em vão e convoca para que negros e negras tomem posse do conhecimento, pois é a partir dele que se faz revolução. Ao valorizar intelectuais, líderes e artistas negros, o slammer estimula a construção positiva de referências negras fortalecendo a relação entre memória e identidade e contribui como um agente do letramento Souza (2011). Através da obra de Sabino, podemos trabalhar a consciência histórica com um olhar descolonial.

**Figura 2:** “Desculpa, Professor” – Luciene Oliveira



Fonte: Elaborado pelas autoras

Luciene Oliveira apresenta em seu poema as desigualdades que estruturam a sociedade brasileira e repercute na experiência escolar dos alunos periféricos, evidenciando os conflitos e tensões que permeiam os processos históricos. A poesia ainda problematiza os problemas sociais e a dificuldade das populações marginalizadas de acessarem direitos básicos garantido na Constituição Federal. Por fim, a obra escancara o discurso de meritocracia e analisa como tais discursos reforçam e mascaram desigualdades. Com isso, o texto de Luciene, contribui para promover a consciência crítica, leitura histórica da desigualdade e reflexões sobre política, levando os alunos a conectarem a realidade expressa na obra.

Após o momento de análise, peça aos grupos de alunos que socializem com a turma os tópicos que conseguiram identificar nos poemas dos slammer.

### **Aula 3- Escrita de Poema - Agentes da Resistência**

Com base na teoria da agência de Asante (2009), e no poder transformador da linguagem, os alunos são incentivados a deixar a posição de meros receptores de conhecimento e a assumir o papel de agentes do letramento da resistência. A agência será materializada por meio da criação dos textos poéticos. Desenvolvendo nos alunos uma consciência crítica

Neste contexto, propomos a realização de uma oficina de poemas. Para um melhor desenvolvimento didático e melhor enriquecimento da experiência, buscaremos a participação de um slammer local. O convidado poderá compartilhar técnicas de escrita e performance e falar um pouco da relação com o movimento.

Para a produção dos poemas propomos alguns temas centrais que reflitam questões históricas. Os tópicos incluem, mas não se limitam: Racismo Estrutural; Ditadura e Democracia; Movimentos Sociais e Cidadania; Resistências Históricas; Diversidade e Inclusão.

A última parte da aula consiste na revisão das produções e apresentação dos poemas. Com a ajuda do slammer convidado podemos seguir para performances do finalizamos com os alunos que se sentirem à vontade poderão apresentar seus poemas. A avaliação será feita ao longo das atividades.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os desafios de implementação de ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica evidenciam as colonialidades de uma política educacional, que no século XIX proibiam crianças negras de frequentarem as escolas fossem elas

escravizadas ou libertas. O mito da democracia racial, adotado como estratégia para mascarar o racismo e a desigualdade entre brancos e não brancos ainda não foi superado e encontra terreno fértil nas escolas. Enquanto crianças brancas não entram em contato com a real história de construção do País, enquanto crianças negras sofrem violências dentro do espaço escolar, e aqui entendemos que a violência é também terem negadas o direito de acesso a história de seus ancestrais, sobre a valiosa contribuição dos povos africanos em diversas áreas, como: filosofia, ciência, matemática, medicina, arte, cultura. A colonialidade se reinventa com o passar dos séculos e organiza formas outras de manter a estrutura racial, basta olhar para quem são as crianças com defasagem idade-série ou em situação de evasão escolar.

A proposta de sequência didática aqui apresentada busca integrar práticas culturais dos povos pretos e de periferia no dia a dia escolar. Acreditamos que o Slam possa ser inserido na escola de diversas formas, seja em projetos, trabalhos interdisciplinares etc. Mas, entendemos que a implementação da Lei 10.639 só será efetiva se passar a ser trabalhada juntamente aos conteúdos programáticos de cada disciplina, pois, ela deve permear cada questão trabalhada em sala de aula. Se fazendo presente no dia a dia e permitindo a desconstrução de currículos eurocentrados.

### **REFERÊNCIAS**

- ASANTE, Molefi K. Afrocentricidade: Notas sobre uma posição disciplinar. *In*: NASCIMENTO, E. L. (org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009.
- BENTO, Cida. **Pacto da Branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação/Secad. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica**. 2004
- D'ALVA, Roberta Estrela. **Um microfone na mão e uma ideia na cabeça**: o poetry slam entra em cena. Synergies Brésil, 2011. n. 9, p. 119-126. Disponível em: Disponível em: <https://gerflint.fr/Base/Bresil9/estrela.pdf> Acesso em: 10 abr. 2025.
- FREITAS, D. S. De. **Slam Resistência**: poesia, cidadania e insurgência. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, n. 59,2020.
- MOURA, Eliana P. G. de; ZUCCHETTI, Dinora Tereza; MENEZES, Magali Mendes de. **Cultura e resistência**: a criação do popular e o popular como criação. R. Bras. Est. Pedag Brasília, v. 92, n. 232, p. 663-677, set. 2011.
- NOGUERA, Renato. Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado. **Revista África e africanidades**, [s.l.], v. 3, n. 11, p. 1-16, 2010.
- OLIVEIRA, Luciene Santos de. **Re...Viver**: se não acabou o tempo, ainda dá tempo. 1. Ed. – Uberaba: SelokoOndaka, 2023
- SABINO, Wellington. **Do Tronco ao enquadro**. Belo Horizonte: Editora Venas Abiertas, 2020.
- SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência**: poesia, grafite, música, dança: HIPHOP. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

## A RESPONSABILIDADE SOCIAL DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A INSERÇÃO DE AUTORAS NEGRAS NOS CURRÍCULOS

Amanda Rosa<sup>10</sup>

Laís Cristina de Souza<sup>11</sup>

Helena de Ornellas Sivieri Pereira<sup>12</sup>

### Formação de professores e responsabilidade social

A formação profissional docente é um processo que relaciona o aprendizado de técnicas de ensino, com fundamentação teórica, vivências em salas de aula e desenvolvimento social, considerando passado, presente e futuro. Durante esse processo, o professor também é transformado, ou seja, tornar-se professor é para além de ensinar a assimilar conteúdo em sala de aula. É um movimento que possibilita “desenvolver habilidades socioemocionais, como empatia, resiliência, trabalho em equipe, criticidade, que são fundamentais na implementação da prática docente” (Abreu, Andrade, Jesus, 2024, p. 20).

Sobre o trabalho docente entende-se que seus resultados dizem sobre construções que sedimentam a sociedade, os modos de se relacionar, de identificar a cultura, a cidadania, as desigualdades e os dispositivos de opressão e as estruturas sociais humanas. Saviani (2011) descreve que o trabalho educativo tem como responsabilidade formar sujeitos relacionais, compostos de cultura, competência, habilidade, no sentido de ser uma resposta individual, que necessariamente terá efeito no coletivo. E por assim dizer, cumpre então, seu papel social e determinante na construção da história.

(...) articular o saber do conteúdo ao saber como ensinar esse conteúdo com vista a formação de um cidadão integral, capaz de refletir sobre as questões que envolvem a

---

<sup>10</sup> Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). E-mail:

<sup>11</sup> Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). E-mail: laiscristina.souza@hotmail.com

<sup>12</sup> Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). E-mail: helena.pereira@uftm.edu.br

sua existência e desenvolver competências para atuar no mundo do trabalho em constante mudança, continua sendo um desafio para a educação escolar e profissional (Silva, Guerra, Santos, 2023, p.12).

Desse modo, ressalta-se que o desenvolvimento profissional docente ocorre de modo intrínseco e reverbera de modo extrínseco para a sociedade, transformando a si e há todos que com esse professor se relacionam, sendo alunos, outros professores, comunidade escolar e os demais sujeitos. Marcelo (2009) descreve que “a profissão docente e o seu desenvolvimento constituem um elemento fundamental e crucial para assegurar a qualidade da aprendizagem dos alunos (p.19)”, e mais, pode-se dizer que são importantes para um avanço de uma sociedade inclusiva, plural, antirracista e acima de tudo democrática.

Trata-se de um processo no qual estão em jogo a formação das identidades raciais, desde a infância, construídas no contexto do racismo. Mexemos com os processos complexos de formação das identidades sociais, raciais, com as hierarquias de poder, com o racismo estrutural e epistêmico e as desigualdades raciais e econômicas. Tudo isso indaga a nossa identidade profissional como docentes e pesquisadores (as): Como capacitar-nos para uma tarefa pedagógica, política e acadêmica tão complexa? (Gomes, 2021, p. 445).

Deve discutir de maneira crítica sobre as questões de vulnerabilidade social, violência, racismo, desigualdade, intolerância religiosa, gênero e tudo mais que atravessa os muros da escola.

Para além de pensar em metodologias em sala de aula, faz parte da docência pensar o currículo e problematizar as questões ligadas às políticas de formação, à profissão e à professoralidade: fazer emergir condições mais favoráveis de trabalho e promoção de ações para as mudanças necessárias na busca por uma educação de qualidade, em um processo consciente, responsável e comprometido de formação docente, que fomente transformações sociais (Lomba, Schuchter, 2023, p. 12).

Os currículos de formação docente presentes nas universidades brasileiras correspondem à estruturas amplamente diversas e complementares, relacionando desde os saberes pedagógicos, fundamentação teórica, à rotina prática da profissão, além de serem instrumentos importantes para fomentar discussões sobre políticas na área da educação. Contudo, muitas vezes utilizado como instrumento de poder, reforça pactos hegemônicos e faz perpetuar lógicas racistas e discriminatórias.

Nesse sentido, Freire (1983) reforça a necessidade de formar professores críticos e reflexivos, a fim de romper com a alienação e as práticas de opressão, inclusive dos saberes, contribuindo para uma educação transformadora. É necessário alinhar os currículos ao contexto sócio-histórico e com as demandas emergentes da sociedade e o professor em seu processo de formação precisa estar apto para interpretar e significar, fazendo uma leitura adequada do que está sendo ofertado. “Essa mediação qualifica o processo educativo e fortalece o compromisso com uma escola plural, capaz de acolher diferenças e produzir equidade (Guimarães *et al.*, 2025)”.

Sendo assim, é preciso compreender a profundidade proposta nos currículos de formação, há quais valores, ideias e sistemas seu conteúdo aprisiona ou impulsiona e principalmente quais epistemologias são tratadas e expostas com o intuito de fortalecer conhecimento. Uma educação justa, democrática, inclusiva e emancipadora se faz também com currículos de formação docente que sejam instrumentos de combate ao capitalismo, ao colonialismo e ao patriarcado, sendo dever da profissão docente, ter responsabilidade no desenvolvimento de sua prática, “(...) uma educação voltada para a responsabilidade. Voltada, por isso mesmo, para a libertação das injustiças e discriminações de classe, de sexo e de raça” (Freire, 2001, p. 44).

Acredita-se que uma mudança possível para se educar para a emancipação é a inserção de inúmeros debates antirracistas nos currículos dos anos iniciais de formação docente dos cursos de licenciatura, priorizando, por exemplo, referenciais negros e autoras mulheres. Sendo assim, este artigo tem como objetivo apresentar uma sequência didática de “Introdução ao letramento racial e de gênero com epistemologias afrodescendentes”. Esta sequência didática pode ser introduzida em disciplinas que dialoguem com a educação, diversidade, racialidade, humanidades, antropologia, cultura, dentre outros temas pertinentes ao desenvolvimento profissional docente e à construção de um currículo que visa subverter a lógica de opressão colonial.

### **Por que inserir autoras negras nos currículos de formação docente?**

Pensar a desconstrução de um currículo envolve compreender como as relações de poder estão estabelecidas na sociedade e há quem é de interesse manter os privilégios. O

currículo e o domínio do conhecimento têm sido utilizados como instrumentos de poder. Segundo Bento (2002) “o medo e a projeção podem estar na gênese de processos de estigmatização de grupos que visam legitimar a perpetuação das desigualdades, a elaboração de políticas institucionais de exclusão e até de genocídio” (p. 10).

(...) descolonizar as mentes, a educação, o conhecimento e os currículos não é olhar somente para nós, negras e negros, mas focar também nas pessoas brancas e a reprodução histórica do confortável lugar da branquitude. É ver essas pessoas sair da inércia racial e abdicar do seu lugar de colonizador (Gomes, 2021, p. 447).

É comum, nas universidades, encontrar como referência sempre os mesmos autores, majoritariamente, homens, brancos que, geralmente, reforçam hierarquias sociais e culturais e relações de submissão nas mais diversas áreas de pesquisa. Carneiro (2023) aponta que o saber negro, muitas vezes, é desprezado, desqualificado. E na seara epistemológica oferecida na academia o conhecimento do branco é creditado, validado e reproduzido, enquanto o saber negro é deslegitimado.

A autora Carneiro (2023) apresenta ainda o conceito de epistemicídio cunhado por Boaventura de Souza Santos, que seria a prática de “extermínio” do saber negro, do acesso negro aos direitos, dos mecanismos de oportunidades e da manutenção de um sistema hierarquizado, de privilégios e de opressão.

Para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, o epistemicídio implica um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo a de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e pelo rebaixamento da sua capacidade cognitiva; pela carência material e/ou pelo comprometimento da sua autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo (Carneiro, 2023, p. 83).

A fundamentação teórica escolhida para fomentar as discussões e atividades propostas na sequência didática, inclui o saber negro, prioritariamente o feminino. Autoras negras que debatem a educação, as relações sociais e principalmente o papel do branco na sociedade e, que muitas vezes são marginalizadas e esquecidas. São autoras que enfrentam até os dias atuais o preconceito e a discriminação antes de serem creditadas e referenciadas nos contextos acadêmicos.

bell hooks (2013) descreve que uma mulher negra produzindo academicamente, deve para além de dialogar sobre as questões étnico-raciais, necessariamente deve considerar as questões de gênero e ressalta que esse foi um processo que demorou a acontecer, inclusive dentro do movimento feminista, por exemplo, “(...) não se tinha o cuidado de refletir sobre as especificidades das vidas das mulheres negras, seus corpos e suas trajetórias” (Guedes, Passos, 2022, p.170).

Sendo assim, entende-se que a inserção de autoras negras nos currículos de formação docente é um processo não somente de abertura para se dialogar com grandes intelectuais, mas é um movimento de reparação histórica contra um sistema que ainda atenta sobre mulheres negras que resistem bravamente há posições subalternas e de estados de opressão. E pensando no contexto da educação, das salas de aula do Brasil atual, indagamos qual o pensamento político, ético e ideológico está sendo mantido? Quais as estruturas da sociedade estão sendo atacadas e oprimidas? E principalmente, qual o papel da escola e da educação nos processos de desigualdade e exclusão evidentes na sociedade brasileira?

Como descreve Gomes (2021) é preciso agir e combater o racismo, sair da indignação e transformar o contexto social com ações que possam reverberar para além dos nossos pequenos espaços. É necessário mover-se, sair do “Indignados, porém, imóveis” e inserir no processo de formação de professores momentos de reflexão, construção crítica e conhecimentos que contribuam para a quebra de paradigmas de submissão eurocêntrica.

Buscando contribuir para o cenário da educação e para a formação docente, apresentamos uma sequência didática que poderá ser utilizada em qualquer curso de licenciatura, visando oferecer ao professor em formação autodesenvolvimento e recursos para se trabalhar futuramente em salas de aula da educação básica.

<b>SEQUÊNCIA DIDÁTICA: Introdução ao Letramento Racial e de Gênero com Epistemologias Afrodescendentes</b>	
<b>Carga horária sugerida:</b>	12 horas.
<b>Público-alvo:</b>	Alunos de cursos de licenciatura (todas as áreas).

<b>Objetivo:</b>	Proporcionar as(os) licenciandas(os) contato com autoras negras e coordenar debates e discussões respeitosas sobre o letramento racial e de gênero a partir de epistemologias afrodescendentes, promovendo leitura crítica, autorreflexão e práticas educativas antirracistas e de gênero.
<b>ENCONTRO 1. (3h)</b>	<b><i>Por que inserir epistemologias afrodescendentes nos currículos?</i></b>
<b><i>Atividade de sensibilização:</i></b>	Exibição do vídeo A última abolição (Youtube)
<b><i>Leitura e discussão do texto:</i></b>	Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. (Capítulo do livro Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03) - Autora Nilma Lino Gomes.
<b>ENCONTRO 2. (3h)</b>	<b><i>A educação e o conhecimento negro</i></b>
<b><i>Leitura e discussão do texto:</i></b>	Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser - Autora Sueli Carneiro.
<b><i>Atividade construtora:</i></b>	Criar um mapa-mental apresentando as consequências do apagamento cultural, tendo como palavra central NEGRO.
<b>ENCONTRO 3. (3h)</b>	<b><i>Autoras negras</i></b>
<b><i>Leitura e discussão do texto:</i></b>	Livro Olhares Negros - Autora bell hooks.
<b><i>Atividade construtora:</i></b>	Os alunos deverão apresentar outras autoras negras que dialoguem com a temática da Educação.
	<b><i>O olhar crítico: imagens, corpos, cabelos, narrativas e representações negras</i></b>

<b>ENCONTRO 4. (3h)</b>	
<b><i>Leitura e discussão do texto:</i></b>	Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo - Autora Nilma Lino Gomes.
<b><i>Atividade em grupo:</i></b>	Cada grupo deverá propor uma atividade para se trabalhar a cultura negra em sala de aula da Educação Básica. (grupo de até 5 alunos).
<b>Avaliação:</b>	Produção de um texto (dissertação, memorial ou relato de experiência) que tenha as seguintes perguntas norteadoras: Qual o meu papel como educador(a) na desconstrução do racismo e na luta do entendimento sobre gêneros?  Por que a escola precisa reconhecer desigualdades estruturais?

## Conclusão

Pode-se dizer que a formação de professores é uma grande área de influência social, que resulta em transformações, primeiramente sobre ele, mas que irradia para toda sua comunidade escolar e principalmente incide sobre seus alunos. Sua prática pedagógica deve ser pensada para acessar o outro e desenvolver nele capacidades de pensamento crítico, reflexão, criatividade, e sobretudo cidadania e humanidade.

Portanto, espera-se que a sequência didática proposta possa desenvolver um estado de consciência sobre o racismo e seus desdobramentos e conseqüentemente, que esse professor seja propagador de conceitos e conhecimentos que, por vezes, estão à margem dos currículos acadêmicos. Espera-se que o currículo seja transformado em instrumento de luta simbólica e não utilizado como ferramenta de poder hegemônico e que a formação docente esteja alinhada à quebra de paradigmas de submissão e poder eurocêntrico.

## Referências

- ABREU, Roberta. ANDRADE, Dídima Maria de Mello. JESUS, Edson Carlos Andrade de. Formação de professores no Brasil: as diretrizes curriculares nacionais e suas implicações. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 22, 2024. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/curriculum/v22/1809-3876-curriculum-22-e65067.pdf>. Acesso em: 03 de dezembro de 2025.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- BENTO, Maria Aparecida Silva Bento. BRANQUEAMENTO E BRANQUITUDE NO BRASIL In: **Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil** / Iray Carone, Maria Aparecida Silva Bento (Organizadoras) Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. (25-58).
- CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de Racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser**. Rio de Janeiro: Zahar, 2023, 431 p.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação : ensaios**. São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época, v.23).
- GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03 / SECAD**: Brasília: 2005. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/alguns-terminos-presentes-no-debate-sobre-relacoes-raciais-no-brasil-uma-breve-discussao,baf17c8d-1b72-46fc-a3b7-fdab0bf2a748>. Acesso em 06 de dezembro de 2025.
- 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, (1), 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sGzxY8WTnyQQQbwjG5nSQpK/?format=html&lang=pt>. Acesso em 06 de dezembro de 2025.
- GOMES, Nilma Lino. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. **Revista de Filosofia Aurora**, v. 33, (59), 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/6733/673373992012/673373992012.pdf>. Acesso em 06 de dezembro de 2025.
- GUEDES, Rayane Silva. PASSOS, Daniela Oliveira Ramos dos. A presença das mulheres na história da educação no Brasil. **Revista Teias**, v. 23, n. 70. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/tei/v23n70/1982-0305-teias-23-70-0167.pdf>. Acesso em 09 de dezembro de 2025.
- GUIMARÃES, Ueudison Alves. GUEDES, Naely Araújo. TASSO, Ana Clara. PANONTIM, Rita de Cássia. MARQUES, Tânia Aparecida Ferreira. SANTOS, Patrícia Paulino Machado dos. A BNCC e a formação de professores: Implicações na prática pedagógica e nos currículos de licenciatura. **Revista Científica de Alto Impacto**, v.29, 2025. Disponível em: <https://revistaft.com.br/a-bncc-e-a-formacao-de-professores-implicacoes->

na-pratica-pedagogica-e-nos-curriculos-de-licenciatura/. Acesso em 03 de dezembro de 2025.

LOMBA, Maria Lúcia de Resende. SCHUCHTER, Lúcia Helena. Profissão Docente e Formação de Professores/as para a Educação Básica: Reflexões e Referenciais Teóricos. **EDUR. Educação em Revista**. 2023, v. 39. Disponível em: EDUR 20<https://www.scielo.br/j/edur/a/KbTZcBtWfmrfbP7GvFHkFjq/?format=pdf&lang=pt1935.1183939> PERCURSO Mariana.indd. Acesso em 01 de dezembro de 2025.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo Revista de Ciências da Educação**, (08), 2009. Disponível em: [https://unitau.br/files/arquivos/category\\_1/MARCELO\\_Desenvolvimento\\_Profissional\\_Do\\_cente\\_passado\\_e\\_futuro\\_1386180263.pdf](https://unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO_Desenvolvimento_Profissional_Do_cente_passado_e_futuro_1386180263.pdf) Acesso em 03 de dezembro de 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11.ed.rev. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2011.

SILVA, Cristiane. GUERRA, Cecília. SANTOS, Maria de Fátima Luz. Formação de Docentes da Educação Profissional: Uma revisão sistemática da literatura. **Qualitative Researc in Education**. 2023, v.17. Disponível em: <https://scielo.pt/pdf/ntqr/v17/2184-7770-ntqr-17-e905.pdf>. Acesso em 01 de dezembro de 2025.

## ÁFRICA PRESENTE: TRANSFORMANDO A SALA DE AULA EM ESPAÇO DE DESCOBERTA CULTURAL

**Bruna Tharcila Silva Ramos<sup>13</sup>**

**José Lucas Pedreira Bueno<sup>14</sup>**

### Introdução

A escola brasileira ainda deve muito quando o assunto é reconhecer a centralidade das culturas africanas na formação do país. Não se trata apenas de preencher lacunas de conteúdo, mas de rever a maneira como ensinamos a origem das nossas práticas, linguagens, artes e tecnologias. Ao longo dos anos, estudantes de todos os perfis cresceram ouvindo versões reduzidas do passado, versões que tratavam a presença negra quase sempre a partir da dor, enquanto ignoravam conhecimentos, filosofias, invenções, formas de viver e produzir que chegaram ao Brasil por meio de diversos povos africanos.

A escolha de ocultar ou reduzir essas contribuições não foi acidental. Durante muito tempo, a produção intelectual que orientou os currículos tratou saberes africanos como inferiores ou irrelevantes, reforçando a ideia de que apenas a Europa seria fonte legítima de conhecimento. Como lembra Molefi Kete Asante,

Tudo isso remete ao fato de que muitos intelectuais e escritores do passado desprezaram as criações africanas, fossem elas na música, na dança ou na arte, fossem na ciência, como algo diferente do restante da humanidade. Era uma atitude inegavelmente racista, e qualquer interpretação ou análise de elementos ou contribuições culturais africanas que negue esses elementos é suspeita. (Asante, 2009, p. 98)

O currículo escolar brasileiro carrega marcas profundas desse olhar restrito. Quando se privilegia uma única matriz cultural, outras formas de pensar, criar e interpretar o mundo são automaticamente relegadas ao silêncio. E é justamente esse silêncio que uma educação

---

<sup>13</sup> Professora de História da rede estadual de Ensino de Minas Gerais e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Triângulo Mineiro –UFTM-  
bruna\_tharcila@hotmail.com

<sup>14</sup> Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Triângulo Mineiro –UFTM  
lucas.bueno@uftm.edu.br

antirracista, comprometida com a pluralidade deve romper. Conforme Asante (2009), a presença africana foi sistematicamente apagada pelos sistemas de dominação racial. Para ele, não se trata apenas de marginalização, mas de um processo de apagamento deliberado, que reduziu a visibilidade das contribuições africanas e tentou desfigurar tanto a dimensão espiritual quanto a material das identidades negras. As estruturas de poder atuaram para negar significados, histórias e produções culturais.

### **Referencial Teórico**

A educação ao deixar de apresentar essas heranças de maneira viva, plural e complexa, empobrece a compreensão que os estudantes constroem sobre si mesmos e sobre o país. O resultado é um ambiente escolar onde referências negras aparecem de forma limitada, o que acaba moldando percepções e afetando o modo como meninos e meninas entendem seu lugar no coletivo. Esse empobrecimento não atinge apenas crianças negras, todos perdem quando aprendem uma história distorcida.

Sobre o assunto, Nilma Lino Gomes (2005) chama atenção para o efeito subjetivo dessa ausência. Ao discutir como pessoas negras aprendem desde cedo que, para serem aceitas, precisariam abrir mão de partes de sua própria identidade, ela aponta o tamanho do desafio colocado tanto para os estudantes quanto para a escola. Gomes questiona se profissionais da educação têm reconhecido essa realidade com a seriedade necessária, especialmente quando abordam temas relacionados à diversidade cultural.

Mesmo com a criação da Lei 10.639, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, a escola brasileira ainda enfrenta dificuldades para incorporar esse conteúdo de maneira contínua e articulada. Em muitos casos, o que deveria atravessar o ano letivo aparece apenas em momentos isolados, quase sempre restritos a datas comemorativas, sem diálogo com o restante do currículo. A implementação da lei esbarra, entre outros fatores, no uso de materiais superficiais e na persistência de práticas escolares que tratam os saberes africanos como complementares, e não como constitutivos da formação dos estudantes.

Ao discutir a necessidade de abordagens mais consistentes, Rosemberg Ferracini (2018) aponta:

O currículo escolar comprometido com a realidade deve estar baseado no método dialético. Por parte do professor é preciso uma postura teórica e metodológica para não cair na armadilha do conteudismo das propostas didáticas e diretrizes curriculares. Pelo aluno é preciso curiosidade no conhecimento histórico dos países africanos, leitura e discussão. Por parte da escola, uma proposta política de como abordar esse tema em conjunto com outras disciplinas, como literatura, filosofia, artes, educação e sociologia. (Ferracini,2018, p.08)

A discussão proposta por Ferracini nos mostra que não basta incluir novos temas no currículo; é necessário mudar a forma como a escola escolhe o que considera valioso. Isso significa rever prioridades, questionar hábitos pedagógicos e reconhecer que o que ensinamos revela, inevitavelmente, quais experiências consideramos dignas de serem vistas, estudadas e admiradas. Nesse debate, Sueli Carneiro amplia ao lembrar que a disputa por conteúdo é também uma disputa por reconhecimento. Como afirma a autora, “então, quando a gente quer conteúdos, a gente quer falar disso também. A gente quer falar de trazer para a escola experiências negras do mesmo jeito que as brancas veem que têm caráter universal, que possam servir de parâmetro para as ações humanas” (Carneiro,2023, p.187). Essa afirmação toca em um ponto de grande importância: enquanto certas referências europeias foram tratadas como universais, experiências negras foram empurradas para a margem, como se ocupassem apenas nichos culturais ou temas ocasionais. Trazer essas vivências para o centro do currículo não é uma concessão, mas uma forma de reconstruir a ideia de humanidade que ensinamos aos estudantes.

Ao pensar caminhos possíveis dentro da escola, é importante considerar o papel que a educação desempenha na formação ética das relações. Luiz Rufino Rodrigues Junior (2018), ao discutir a pedagogia das encruzilhadas, argumenta que a educação precisa produzir respostas responsáveis, capazes de reinventar modos de existir e de conviver. Para ele, ensinar exige uma postura ética diante do outro, já que cada decisão pedagógica expressa o tipo de mundo que escolhemos alimentar. O autor provoca o leitor a refletir sobre qual movimento estamos dispostos a fazer para assumir um compromisso real com a vida em sua diversidade. Essa perspectiva abre espaço para pensar propostas pedagógicas que não apenas atendam às exigências legais, mas que convidem estudantes e professores a construir relações menos desiguais e mais conscientes do lugar das culturas africanas na formação do país.

Partindo dessas reflexões, torna-se necessário criar experiências pedagógicas que ajudem os estudantes a reconhecerem o que foi silenciado e a compreenderem como esse

silenciamento moldou a história que aprendem. Uma educação antirracista precisa ir além da transmissão de informações; ela deve convidar os alunos a investigar, questionar e reconstruir narrativas. Nessa direção, a proposta apresentada a seguir busca criar um espaço em que a turma possa perceber as ausências que atravessam o currículo e, ao mesmo tempo, entrar em contato com produções, saberes e trajetórias africanas que raramente chegam às salas de aula. O objetivo é promover uma aprendizagem que articule pesquisa, análise crítica e produção própria, permitindo que os estudantes se reconheçam como sujeitos capazes de interpretar e transformar a realidade.

## **Proposta Pedagógica: África Presente**

A proposta África Presente busca transformar a sala de aula em um espaço de exploração crítica, criação coletiva e ampliação de repertórios culturais. Sua intenção é possibilitar que os estudantes se aproximem das múltiplas Áfricas, entendendo-as não como um bloco homogêneo ou como um passado distante, mas como um conjunto de povos, filosofias, práticas e produções que continuam influenciando profundamente o Brasil. Ao longo do processo, o projeto convida

a turma a conhecer histórias, autores, lideranças, invenções, expressões artísticas e tradições que, apesar de sua riqueza, raramente ocupam o lugar de centralidade que merecem na educação básica.

Para isso, os estudantes são organizados em grupos e cada grupo escolhe um eixo temático relacionado às culturas africanas ou afro-brasileiras. Podem investigar campos como literatura, música, modos de organização comunitária, espiritualidades, conhecimentos científicos, tecnologias ancestrais, culinária, movimentos políticos, narrativas de resistência, filosofias africanas, entre outros. A pesquisa envolve a leitura de textos, o contato com autores, documentários, entrevistas, visitas culturais e a análise de diferentes fontes, estimulando que os alunos compreendam África como um continente plural, complexo e produtor de saberes que marcaram a formação do mundo.

Como parte da proposta de intervenção pedagógica, sugere-se que cada eixo temático investigado pelos estudantes seja acompanhado da indicação de uma obra literária que dialogue com os conteúdos trabalhados, com a linguagem do podcast e com o público-alvo definido. Essa indicação pode ser apresentada em sala de aula como uma “dica de leitura”, acompanhada da imagem da capa da obra, título e autoria, funcionando como convite à leitura e como estratégia de ampliação do repertório cultural dos alunos. A escolha das obras deve priorizar narrativas que valorizem protagonismos negros, fortalecendo a articulação entre história, literatura e outras linguagens. Para apoiar a curadoria desses materiais e a organização dos eixos temáticos, podem ser utilizados portais especializados, como o África e Africanidades (<https://africaeaficanidades.com.br>), que reúne conteúdos sobre culturas africanas e afro-brasileiras organizados em diferentes áreas e linguagens, oferecendo subsídios ao trabalho pedagógico.

Ao realizar esse percurso investigativo, os estudantes entram em diálogo com perspectivas que afirmam a grandeza dos povos africanos e desmontam visões restritas ou estereotipadas. O projeto permite que reconheçam contribuições intelectuais e artísticas que muitas vezes lhes foram negadas e, assim, desenvolvam uma compreensão mais justa do papel que esses povos desempenham na história global e na construção da sociedade brasileira. Essa dimensão é fundamental para ampliar horizontes e construir uma educação comprometida com a justiça racial e com a valorização de identidades historicamente silenciadas.

Após a etapa de pesquisa, cada grupo transforma suas descobertas em episódios de um podcast produzido na escola. Os episódios são gravados mensalmente e abordam sempre um novo tema, permitindo que o projeto se estenda ao longo do ano letivo. A produção do podcast envolve organização do roteiro, seleção das fontes, planejamento da fala, criação de perguntas e, principalmente, a responsabilidade de traduzir o conhecimento para um público mais amplo. Trata-se de uma prática que desenvolve habilidades de expressão oral, escrita, análise crítica e trabalho em equipe.

Além disso, o podcast funciona como um espaço público onde as vozes dos estudantes ganham visibilidade. A cada episódio, a escola passa a escutar narrativas que rompem com a lógica do apagamento e trazem à tona experiências, trajetórias e contribuições africanas e afro-brasileiras que merecem ocupar o centro do currículo. O trabalho também incentiva o diálogo com a comunidade escolar: professores de outras áreas podem participar das gravações, autores e pesquisadores podem ser convidados para entrevistas, e familiares podem contribuir com histórias, memórias ou práticas culturais.

Com o passar dos meses, forma-se um acervo coletivo construído pelos próprios estudantes, revelando que África não é um tema restrito ao passado, mas presença viva que compõe a escola, a cidade e a sociedade. A proposta fortalece o sentimento de pertencimento, amplia referências positivas e contribui para uma visão mais ampla e justa da história, valorizando conhecimentos que sempre estiveram presentes, mas raramente reconhecidos.

### **Considerações Finais**

O percurso apresentado neste artigo evidencia que a educação antirracista exige mais do que a simples inclusão de conteúdos ou datas comemorativas; demanda uma reconstrução

das práticas pedagógicas e das narrativas que circulam nas escolas. A proposta África Presente exemplifica como é possível tornar a aprendizagem mais participativa, crítica e significativa, permitindo que os estudantes conheçam, valorizem e reconheçam a pluralidade das culturas africanas e afro-brasileiras. Ao investigar, produzir e compartilhar saberes por meio de podcasts, os alunos exercitam autonomia intelectual, reflexão crítica e consciência histórica.

Como lembra Nilma Lino Gomes (2005), não basta apenas falar sobre racismo; é necessário compreender o que se fala e, sobretudo, partir para a ação, construindo práticas e estratégias que enfrentem o racismo e a desigualdade racial. Trata-se de uma tarefa cidadã, que exige o comprometimento de toda a sociedade, mas especialmente de educadores e educadoras, do ensino fundamental à universidade, na construção de uma sociedade mais justa, plural e democrática.

Iniciativas como a proposta África Presente fortalecem o pertencimento cultural, promovem o reconhecimento da diversidade e grandeza dos povos africanos, e ajudam a combater o racismo estrutural desde a base educacional.

## Referências Bibliográficas

ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Elisa Larkin, 2009.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

FERRACINI, Rosemberg. A velha roupa colorida: Brasil e África na Geografia escolar. **Geografia Ensino & Pesquisa**, [S. l.], v. 22, p. e9, 2018. DOI: 10.5902/2236499427567. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/27567>. Acesso em: 06 dez. 2025.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação antirracista**: caminhos abertos pela Lei 10.639. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

RODRIGUESJUNIOR, Luiz Rufino. Pedagogia das encruzilhadas. **Periferia**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 71–88, 2018. DOI: 10.12957/periferia.2018.31504. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/31504>. Acesso em: 06 dez. 2025.

## "ECOS DA CONSTRUÇÃO": FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EJA PARA A DIVERSIDADE E EQUIDADE

**Renato Florêncio Pavanelli Ortega**

### **Introdução**

A história do Brasil, frequentemente narrada sob uma perspectiva hegemônica e eurocêntrica, tem sistematicamente invisibilizado as contribuições de diversos grupos sociais, em especial mulheres e homens pretos e mulheres brancas que desempenharam papéis cruciais no desenvolvimento do país. Essa invisibilidade histórica não é um mero esquecimento ou uma falha na documentação, mas um reflexo direto de estruturas sociais e culturais profundamente arraigadas que perpetuam o racismo e o machismo.

Tais estruturas operam para minar a identidade, a autoestima e o reconhecimento social de milhões de brasileiros e brasileiras, cujas narrativas e legados são sistematicamente apagados ou distorcidos.

A ausência dessas vozes e histórias nos currículos escolares e na memória coletiva contribui para a manutenção de desigualdades e para a reprodução de preconceitos que afetam diretamente a vida de indivíduos e comunidades.

A historiografia tradicional, muitas vezes, prioriza as figuras masculinas, brancas e de elite, relegando ao esquecimento ou a um papel secundário a participação de outros grupos que foram igualmente, ou até mais, essenciais para a construção da nação. Essa lacuna não é apenas um problema de representatividade, mas uma distorção da própria compreensão da história e da formação social brasileira.

No contexto da Educação de Jovens Adultos, essa problemática adquire contornos ainda mais urgentes e significativos. Os estudantes da EJA muitas vezes são indivíduos que tiveram suas trajetórias escolares interrompidas precocemente, que carregam consigo uma vasta gama de experiências de vida marcadas pela exclusão social, econômica e racial e que buscam na educação uma segunda chance para ressignificação de suas vidas e a construção de um futuro mais digno.

Para esses alunos, a formação crítica dos professores torna-se não apenas importante, mas imperativa e transformadora. É fundamental que os educadores da EJA estejam preparados para desconstruir narrativas hegemônicas, eurocêtricas e patriarcais promovendo o ensino que não apenas reconheça, mas ativamente valorize a diversidade étnico-racial de gênero presente na sociedade brasileira.

Isso implica ir além da mera inclusão de conteúdos pontuais, buscando uma transformação profunda na abordagem pedagógica que ressoe com as vivências, os saberes e as identidades dos alunos, tornando o processo educativo mais relevante e engajador.

Diante desse cenário complexo e desafiador, a disciplina de “Raça, gênero e classe” do Programa de Pós-Graduação de Educação da UFTM desenvolve uma proposta de intervenção, e o presente trabalho tem como objetivo principal capacitar os professores da EJA da rede municipal de Uberaba a desenvolverem uma prática pedagógica mais inclusiva, crítica e transformadora.

Busca-se, por meio desta formação continuada, promover a consciência histórica sobre as contribuições e as lutas de grupos marginalizados, combater ativamente preconceitos raciais e de gênero que ainda persistem no ambiente escolar e na sociedade, e valorizar os sujeitos que foram historicamente silenciados e subalternizados.

Acredito firmemente que, ao instrumentalizar os educadores com ferramentas pedagógicas interessantes e conhecimentos teóricos que abordem criticamente as questões de feminismo e raça, estaremos contribuindo significativamente para a formação de cidadãos mais conscientes, críticos e engajados na luta por uma sociedade mais justa.

### ***Fundamentação Teórica***

A proposta de intervenção pedagógica que tratarei aqui encontra fundamentação teórica em um arcabouço que articula as discussões sobre raça e feminismo, essenciais para a compreensão das dinâmicas de poder e exclusão presentes na sociedade brasileira. A análise da invisibilidade histórica de mulheres, no geral, e homens negros, que contribuíram

significativamente para o desenvolvimento do país, exige uma abordagem que contemple a complexidade das opressões. Para tanto, conceitos como interseccionalidade, racismo estrutural, feminismo negro e epistemologias do sul são mobilizados como pilares para uma prática pedagógica crítica e transformadora.

O conceito de interseccionalidade, é fundamental para compreender como diferença categorias de opressão, como raça, gênero e classe se entrelaçam e se reformam mutuamente, produzindo experiências únicas de discriminação. A obra de Bell Hooks, por exemplo, em “Intelectuais Negras”, evidencia a tripla marginalização sofrida por mulheres negras intelectuais, que enfrentam o racismo, o sexismo e a exploração de classe. Essa perspectiva ressalta a necessidade de uma análise que não fragmente as identidades, mas que as compreenda em sua totalidade e complexidade. Conforme aponta Hooks (1995, p. 468)

O conceito ocidental sexista/racista de quem é o quê e um intelectual que elimina a possibilidade de nos lembrarmos de negras como representativas de uma vocação intelectual. Na verdade, dentro do patriarcado capitalista com supremacia branca, toda a cultura atua para negar às mulheres a oportunidade de seguir uma vida da mente, torna o domínio intelectual um lugar interdito. Como nossas ancestrais do século XIX, só através da resistência ativa exigimos nosso direito de afirmar uma presença intelectual. O sexismo e o racismo, atuando juntos, perpetuam uma iconografia de representação da negra que imprime na consciência cultural coletiva a ideia de que ela está neste planeta principalmente para servir aos outros.

Essa citação reforça a urgência de desconstruir as imagens estereotipadas que historicamente relegaram a mulher negra a uma posição subalterna, negando sua capacidade intelectual e sua agência histórica.

O racismo estrutural é outro pilar teórico crucial. Kabengele Munanga (2003), em “Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia”, desconstrói a ideia de raça como categoria biológica, demonstrando que ela é uma construção social e política. A hierarquização racial, como aponta o autor, foi uma ferramenta para legitimar a dominação, associando características físicas a qualidades morais e intelectuais. Munanga afirma que houve um processo onde os indivíduos “brancos” foram coletivamente posicionados como superiores aos “negros” e “amarelos”, sob a crença de que a herança física os tornava mais belos, inteligentes, honestos e inventivos, legitimando assim o direito de dominar os demais grupos.

Essa compreensão é essencial para revelar as origens históricas e sociais da discriminação, que se expressa não apenas em atitudes individuais, mas também em instituições e estruturas que mantêm desigualdades. Nesse contexto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira constituem um marco jurídico e pedagógico, indicando a necessidade de uma transformação profunda no currículo e nas práticas educacionais. O parecer CNE/CP3/2004, que institui as diretrizes, é claro quanto ao seu propósito:

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros (BRASIL, 2004, p. 10).

A implementação de tais diretrizes, portanto, não é apenas uma questão de adicionar conteúdos, mas de transformar a própria concepção de educação, promovendo a valorização da diversidade e a construção de uma sociedade efetivamente democrática e igualitária, o que se alinha diretamente com os objetivos desta proposta.

O feminismo negro surge como resposta às limitações do feminismo dominante e do movimento negro, que não contemplam plenamente a experiência da mulher negra. A análise de Bell Hooks sobre a invisibilidade das intelectuais negras evidencia a necessidade de integrar raça e gênero. Essa vertente destaca a resistência das mulheres negras e oferece instrumentos para desconstruir estereótipos e valorizar suas contribuições. Já Jessé de Souza (2005, p. 46), em “Raça ou Classe?”, mostra que a desigualdade brasileira não pode ser explicada apenas pela economia, pois fatores culturais e simbólicos também estruturam exclusões. Ele critica a visão que reduz a questão racial à luta de classes, defendendo que a raça é decisiva na distribuição de oportunidades e na formação das identidades. Conforme Souza afirma:

A categoria raça, no Brasil, não se confunde com a de classe, mas se entrelaça a ela de forma complexa, produzindo uma hierarquia social que não pode ser explicada apenas por fatores econômicos. O racismo, aqui, é um elemento estruturante da sociedade, que se manifesta tanto nas relações interpessoais quanto nas instituições, gerando uma “subcidadania” para os negros e indígenas.

Essa perspectiva é crucial para que educadores da EJA possam abordar as questões de gênero e raça de forma integrada, reconhecendo a complexidade das identidades de seus alunos e promovendo um ambiente de respeito e valorização das diferenças.

Nesse cenário, a contribuição de Leila Gonzalez é substancial. Em sua reflexão sobre racismo e sexismo na sociedade brasileira, Gonzalez desconstrói a noção de uma suposta democracia racial e evidencia como o racismo se manifesta de maneira disfarçada e estrutural. Ela apresenta o conceito de “amefricanidade”, destacando a intensa influência africana na constituição cultural das américas e propondo uma nova visão que valoriza tanto a diáspora quanto a resistência negra. Para Gonzalez, a mulher negra exerce um papel central na preservação e transmissão dessa cultura, sendo considerada a peça chave na constituição da família e da comunidade.

A gente não se cansa de afirmar que a mulher negra é essa figura fundamental na formação da família e da comunidade, na medida em que ela é o esteio, a base. É ela que segura a barra, como se diz. E é interessante observar que, ao mesmo tempo em que ela é essa figura central, ela é também a mais explorada, a mais oprimida. (GONZALEZ, 1984, p. 238).

A reflexão de Gonzalez sobre o papel da mulher negra como centro da resistência e da transmissão cultural constitui um fundamento relevante para a proposta pedagógica. Ao evidenciar sua agência histórica, a formação docente pode ir além da denúncia da opressão, valorizando a força, a criatividade e a resiliência que marcaram a trajetória desse grupo. Essa perspectiva se articula diretamente ao propósito do jogo “Ecos da Construção”, que busca dar visibilidade a narrativas de protagonismo.

Por fim, as epistemologias do sul, conceito desenvolvido por Boaventura de Sousa Santos, propõem a valorização de saberes e experiências que foram historicamente marginalizados e silenciados pelo pensamento ocidental hegemônico. Ao focar na invisibilização de figuras históricas e na necessidade de reescrever a história a partir de outras perspectivas, a proposta pedagógica se alinha a essa corrente, buscando resgatar e legitimar conhecimentos produzidos por grupos subalternizados. Santos (2007, p. 12) argumenta que:

As epistemologias do Sul são um conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão de saberes e de práticas por parte do capitalismo e do colonialismo, e que procuram construir alternativas a partir das experiências de resistência de grupos sociais que foram historicamente subalternizados. Elas buscam dar visibilidade a essas lutas e a esses saberes, promovendo uma ecologia de saberes

que reconheça a pluralidade de formas de conhecimento e a necessidade de um diálogo intercultural.

A perspectiva das epistemologias do Sul é especialmente importante para EJA, já que muitos estudantes carregam saberes e vivências que não são reconhecidos pelos currículos tradicionais. Ao valorizar esses conhecimentos, a educação torna-se mais inclusiva e significativa, favorecendo o empoderamento dos alunos e a construção de uma sociedade mais justa. A proposta pedagógica, ao recuperar figuras históricas invisibilizadas e discutir a contribuição de grupos marginalizados, segue os princípios das epistemologias do Sul, buscando descolonizar o currículo e promover uma educação libertadora.

A discussão com essas referências serve como base teórica para o desenvolvimento de práticas pedagógicas críticas com a capacidade de transformar a sala de aula em um espaço de desconstrução de preconceitos e de construção de novas narrativas, onde a diversidade é contemplada em formato de justiça social. Na formação continuada de professores da EJA, isso se torna ainda mais relevante, pois não se restringe à transmissão de conteúdo, mas à promoção de uma consciência crítica que capacite os educadores a atuarem como mediadores de uma educação antirracista e antissexista.

### ***Proposta De Intervenção Pedagógica***

A intervenção pedagógica proposta para a formação de professores da EJA em Uberaba centra-se na utilização do jogo “Ecos da Construção” como uma metodologia ativa e engajadora. Este jogo, concebido para estimular a pesquisa, a reflexão crítica e a valorização de figuras históricas marginalizadas, oferece um ambiente lúdico e colaborativo para a desconstrução de narrativas hegemônicas e a construção de uma consciência histórica mais abrangente e inclusiva. A escolha de uma metodologia ativa é crucial, pois, conforme destacado por Munanga (2003), a educação deve ir além da transmissão de conteúdos, promovendo a formação de atitudes e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial.

### ***Proposta: “Ecos Da Construção”***

O jogo visa aprofundar a pesquisa sobre personalidades que foram sistematicamente invisibilizadas pela historiografia oficial, com foco em mulheres pretas, homens pretos e

mulheres brancas que contribuíram significativamente para o desenvolvimento do Brasil. A seleção dessas figuras deve ser intencional, buscando exemplos que desafiem as narrativas tradicionais e revelem a diversidade de agências históricas, promovendo uma reescrita da história a partir de perspectivas contra hegemônicas. As etapas são as seguintes:

### **1. Pesquisa em Grupo e Curadoria de Conteúdo:**

Os professores, organizados em equipes de três a cinco membros, realizarão uma pesquisa aprofundada sobre figuras históricas marginalizadas. A pesquisa deve ir além dos nomes mais conhecidos, buscando histórias locais e regionais, utilizando diversas fontes (livros, artigos acadêmicos, documentos históricos, depoimentos orais, mídias digitais, produções artísticas, etc.).

A orientação será para que identifiquem as contribuições dessas figuras em diferentes áreas do conhecimento e da sociedade (política, ciência, arte, educação, economia, religião), bem como os desafios, as resistências e as opressões que enfrentaram em seus contextos históricos. Cada equipe deverá selecionar uma figura central para aprofundamento, desenvolvendo uma minibiografia crítica que destaque sua relevância e o impacto de suas ações.

### **2. Criação de Cartões de Pergunta e Resposta Críticos e Contextualizados:**

Com base na pesquisa detalhada, cada equipe criará um conjunto de três a cinco cartões. Cada cartão deverá conter uma pergunta sobre a figura histórica pesquisada e sua respectiva resposta, vinculada a um período histórico específico e a um ou mais conceitos teóricos (interseccionalidade, racismo estrutural, feminismo negro, epistemologias do Sul). Por exemplo, uma pergunta pode ser sobre a atuação de Maria Carolina de Jesus e a sua produção textual, com a resposta detalhando sua importância, o período histórico e como sua trajetória exemplifica a resistência feminina negra contra a opressão social e cultural, articulando com o conceito de agência subalterna.

A elaboração dos cartões exige síntese, clareza e, sobretudo, uma análise crítica que conecte a biografia da figura com os conceitos teóricos estudados, incentivando a compreensão aprofundada do tema e a desconstrução de mitos e estereótipos. Os cartões devem ser formulados de maneira a provocar reflexão e debate, e não apenas a memorização de informações.

### **3. Rodadas de Perguntas e Debates Qualificados e Mediados:**

As equipes participarão de rodadas de perguntas e respostas, com tempo determinado para cada interação (por exemplo: 2 minutos para a pergunta, 3 minutos para a resposta, 5 minutos para debate e complementação). Uma equipe fará uma pergunta a outra, que deverá responder corretamente e, em seguida, justificar a resposta com base nos conceitos teóricos e nas informações pesquisadas. Pontuações serão atribuídas às respostas corretas, à qualidade da argumentação, à capacidade de estabelecer conexões com a fundamentação teórica e à profundidade da análise crítica.

O facilitador (formador) mediará as discussões, garantindo que as informações sejam precisas, que as conexões com os conceitos teóricos sejam estabelecidas de forma aprofundada, que o debate seja respeitoso e construtivo, e que todas as vozes sejam ouvidas. Ao final de cada rodada, haverá um momento para reflexão coletiva sobre as lições aprendidas, a relevância das figuras históricas para o contexto atual e como essas narrativas podem ser incorporadas nas práticas pedagógicas da EJA. Este momento de metacognição é crucial para a internalização dos aprendizados e para a transferência do conhecimento para a prática docente.

#### ***Considerações Finais***

O projeto de ação pedagógica proposto, que une o jogo “Ecos da Construção” com o alicerce teórico acerca de questões de gênero e etnia, significa um esforço para a capacitação crítica de docentes da EJA da rede pública de Uberaba. Os efeitos esperados desta capacitação são múltiplos e englobam tanto o âmbito individual dos instrutores quanto o coletivo da comunidade escolar e da sociedade. Ao fomentar a investigação ativa e a discussão sobre personalidades históricas, prevê-se que os educadores edifiquem uma percepção mais extensa das origens históricas do preconceito racial e do sexismo, assim como das complexas interconexões entre etnia, gênero e posição social.

Para o segmento da EJA, a adoção de metodologias dinâmicas é de extrema relevância. Os alunos da EJA usualmente carregam consigo uma imensa bagagem de vivências, conhecimentos populares e adversidades que a educação formal convencional frequentemente não consegue acolher. Estratégias ativas, como o jogo “Ecos da Construção”, possibilitam que esses saberes sejam prestigiados e incorporados ao processo de assimilação, tornando-o mais

válido e envolvente. A aprendizagem cessa de ser um procedimento passivo de recebimento de dados e se converte em uma edificação colaborativa, onde o estudante é protagonista de seu próprio saber. Isso é particularmente pertinente na EJA, onde a desistência escolar pode ser elevada e a motivação para o estudo necessita ser continuamente impulsionada por práticas pedagógicas conectadas e adequadas à realidade dos discentes.

Essa visão aprofundada deve se traduzir em uma atuação pedagógica transformadora na EJA, onde a omissão histórica é enfrentada e a diversidade é celebrada. Os educadores, munidos de instrumentos para dismantlar narrativas dominantes, estarão mais aptos a criar contextos de aprendizagem inclusivos, que valorizem as experiências e os conhecimentos dos estudantes, muitos dos quais pertencem a grupos historicamente alijados. A técnica ativa do jogo “Ecos da Construção” não apenas facilita a obtenção de informação, mas também estimula o aprimoramento de aptidões críticas, como a análise, a fundamentação e a cooperação, cruciais para a intervenção docente sob a ótica da equidade social.

A intervenção pedagógica centraliza-se na educação antirracista e antissexista como fator crucial para edificar uma sociedade mais justa e democrática. Ao capacitar professores para reconhecerem e valorizarem as contribuições de grupos historicamente oprimidos, a proposta investe na formação de cidadãos conscientes, críticos e engajados com a igualdade. A educação, nesse sentido, é um poderoso instrumento de transformação social, que transcende a sala de aula, empoderando indivíduos e comunidades ao tratar a diversidade como riqueza e construindo um futuro mais humano e solidário.

### **Referências**

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Parecer CNE/CP nº 3, 2004; Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Brasília: MEC, 2004.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: SILVA, M. (Org.). **Ensaio: olhares negros, olhares brancos**. Rio de Janeiro: Pallas, 1984. p. 223-242.

HOOKS, bell. *Intelectuais negras*. **Estudos Feministas**, v. 3, n. 2, p. 464-468, 1995.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação – PENESB-RJ, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos – CEBRAP**, n. 79, p. 71-94, nov. 2007.

SOUZA, Jessé. **Raça ou classe?** Sobre a desigualdade brasileira. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, n. 65, p. 43-69, ago. 2005.

# DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO NO CURRÍCULO EM AÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

**José Vicente Damaceno Netto<sup>15</sup>**

**Wilson Aparecido da Silva<sup>16</sup>**

## **Introdução**

As Diretrizes Curriculares Nacionais apresentam, em geral, orientações formuladas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para guiar a organização e o funcionamento da educação no Brasil. Elas possuem caráter normativo e indicam fundamentos e procedimentos que devem ser observados pelos sistemas de ensino. A implementação transversal de princípios e práticas que eduquem quanto à diversidade sexual e de gênero no processo formativo pelos sistemas de ensino é orientada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Brasil, 2010), o que representa um marco importante e histórico.

No entanto, embora as menções específicas à diversidade sexual e de gênero sejam múltiplas, acontecem de maneira genérica e sempre ao lado de outros marcadores como o etário, socioeconômico, étnico-racial, regional, linguístico e religioso. É importante chamar atenção para a falta de especificidade de como o tema deve ser abordado, à medida que a falta de diretrizes mais específicas abre espaço para o sequestro da temática por setores conservadores que deslegitimam e ao mesmo tempo instrumentalizam a pauta. Nota-se que tanto no Plano Nacional de Educação quanto na Base Nacional Comum Curricular não há menções específicas a esses temas, o que também dificulta a inserção e abordagem efetivas destes (Brasil, 2013; Brasil, 2014).

---

<sup>15</sup> Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, Minas Gerais (MG), E-mail: josevicented@outlook.com

<sup>16</sup> Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Uberaba, Minas Gerais (MG)  
E-mail: wilson2603@gmail.com

A ausência de inclusão da temática ao longo da educação básica pode gerar diversos impactos, sobretudo no objetivo de uma formação cidadã do sistema escolar brasileiro, uma vez que contribui com o reforço de estigmas, preconceitos e discriminações, com o aumento da violência escolar e a fragilização da saúde mental dos estudantes, com a redução da capacidade de convivência democrática, com a perpetuação das desigualdades e sua invisibilização e ainda o empobrecimento curricular e da formação (Louro, 2018; Oliveira & Ferrari, 2020; Franco, 2019).

As escolas e os atores envolvidos na execução da educação tendem a encontrar inúmeros desafios e obstáculos quando se propõem a incluir o assunto em sala de aula, em especial resistência por parte dos pais ou de outros atores envolvidos na escola que acreditam que a inserção do tema seja uma ameaça a determinados valores. Nos últimos anos, essa disputa tem transformado o professor em um “inimigo” e a escola em ambiente de “doutrinação”. Além disso, muitos professores sentem-se inseguros, sem repertório, se deparam com falta de recursos pedagógicos e de apoio institucional (Camargo & Araújo, 2013; Moura, Silva & Araújo, 2017; Souza Gomes, 2018).

Este artigo está organizado em três eixos, a fim de apresentar uma reflexão sobre os desafios e as possibilidades de desenvolver, no ambiente escolar, um trabalho sistemático e crítico sobre gênero e diversidade sexual. Assim, partindo da compreensão de que gênero e sexualidade são construções sociais, culturais e históricas, as quais articulam poder, diferenças e desigualdades, busca-se problematizar como tais dimensões atravessam o cotidiano da escola e orientam práticas pedagógicas, interações e formas de ver o outro. Tal abordagem é indispensável para a superação de violências, estigmas e silenciamentos que ainda marcam a formação de crianças e jovens.

### **Discursos Normativos E Hierarquizantes**

O primeiro eixo discute a persistência de discursos normativos e hierarquizantes que estruturam expectativas de feminilidade, masculinidade e sexualidade. A escola historicamente se organiza a partir de uma matriz heteronormativa que define quais expressões de gênero e desejo são consideradas legítimas, naturais ou aceitáveis. Ao explicitar que “o campo da Educação opera [...] na perspectiva da heteronormatividade – ou seja, dentro da norma heterossexual” (Louro, 2018), evidencia-se que tais normas não apenas regulam comportamentos, mas

estruturam práticas pedagógicas e classificações que delimitam fronteiras entre o “normal” e o “diferente”.

Esses discursos normativos não se sustentam apenas por meio de enunciados explícitos, mas também por silenciamentos institucionais. O silêncio sobre identidades dissidentes funciona como estratégia de preservação da norma, já que o silêncio funciona como confirmação da norma. Assim, ao evitar discutir gênero e sexualidade, a escola não se torna neutra, mas reforça hierarquias e legitima desigualdades, produzindo exclusões muitas vezes imperceptíveis no cotidiano (Louro, 1997).

Aliás, é fatídico que esses processos de naturalização operam desde a infância, as crianças aprendem modelos de masculinidade e feminilidade por meio de interações sociais marcadas por expectativas rígidas, reforçando uma lógica binária e hierárquica. Essa aprendizagem se dá em meio a práticas que disciplinam corpos, gestos e formas de expressão, consolidando uma cultura escolar que controla erotismos, afetos e identidades no interior da instituição (Brazão & Dias, 2020). Tais processos não são neutros: ao definir quais identidades e expressões são reconhecidas, a escola contribui para a reprodução de violências simbólicas e materiais. A LGBTfobia escolar é uma realidade persistente, resultando em humilhações, agressões e exclusões que violam direitos e comprometem trajetórias educativas. Os autores ressaltam ainda que o silenciamento institucional legitima práticas discriminatórias, já que evitar discutir gênero e sexualidade “é institucionalizar o preconceito” (Araújo & Gomes, 2018).

Nesse sentido, abordar gênero na escola não se restringe a transmitir conteúdos, mas implica em rever discursos e práticas que naturalizam hierarquias e exclusões. A formação inicial e continuada de professores deve problematizar as normas que estruturam o currículo e o cotidiano escolar, promovendo espaços de diálogo e reconhecimento das múltiplas formas de existência. Do mesmo modo, perspectivas como a coeducação e os currículos *queer* apontam para a necessidade de transformar culturas escolares, desestabilizando padrões hierarquizantes e afirmando políticas de igualdade e diversidade (Brazão & Dias, 2020; Franco, 2019; Louro, 2018).

Em suma, compreender os discursos normativos e hierarquizantes significa reconhecer que a escola é um espaço produtor de subjetividades e desigualdades. O desafio pedagógico contemporâneo consiste em identificar e transformar essas normas, abrindo caminho para

práticas educativas que acolham a pluralidade de experiências de gênero e sexualidade e promovam relações mais igualitárias, democráticas e inclusivas.

### **Heteronormatividade Na Escola**

O segundo eixo problematiza o silêncio curricular em torno da diversidade sexual e de gênero e seus efeitos na vida escolar. A ausência de diretrizes claras nas políticas educacionais e a supressão de termos como “orientação sexual” de documentos oficiais, contribui para a manutenção de uma escola que evita problematizar questões que permeiam o cotidiano das relações entre estudantes. Tal omissão não impede que a diversidade exista; ao contrário, reforça mecanismos de invisibilização que operam na produção de desigualdades. Ao se negar a abordar essas temáticas, a escola participa de um movimento social mais amplo que gera exclusão, evasão e negação de direitos, ampliando o impacto da LGBTfobia no ambiente escolar (Araújo & Gomes, 2018).

Essa lógica está profundamente articulada ao caráter disciplinador da instituição escolar, historicamente marcada por práticas que reafirmam normas de gênero e sexualidade. A escola é um espaço que exerce pedagogias de gênero e sexualidade, reiterando padrões hegemônicos de feminilidade, masculinidade e desejo e silenciando expressões que escapam à norma heterossexual. O silenciamento, longe de representar neutralidade, funciona como dispositivo de controle que define quais identidades são reconhecidas e quais permanecem à margem. A ausência de nomeação das dissidências, como aponta a autora, contribui para preservar a ilusão de uma escola “neutra”, ao mesmo tempo em que legitima a violência simbólica dirigida aos sujeitos que não se enquadram nas expectativas hegemônicas (Louro, 2010).

Esse quadro se agrava quando observamos que a heteronormatividade atravessa também as práticas cotidianas, desde a organização dos espaços até as interações entre professores e estudantes. Educadores frequentemente demonstram insegurança ou desconhecimento ao tratar do tema, fruto de lacunas na formação docente e da ausência de orientações institucionais claras. Esse cenário impede que a escola cumpra seu papel de promover uma formação integral que contemple as dimensões culturais e afetivas da experiência humana (Franco, 2019).

A naturalização dessas normas não ocorre sem consequências. A LGBTfobia está presente em grande parte das escolas brasileiras, manifestando-se por meio de agressões físicas,

verbais, exclusões e humilhações. A negligência institucional contribui para que estudantes LGBTQ+ vivenciem a escola como espaço hostil, afetando diretamente sua aprendizagem, sua permanência e sua saúde emocional. A recusa em discutir diversidade sexual no currículo escolar institucionaliza o preconceito e reforça práticas discriminatórias, mesmo quando não há intenção explícita de reproduzi-las (Araújo & Gomes, 2018).

Portanto, problematizar a heteronormatividade na escola implica romper com a lógica do silêncio e assumir que a diversidade sexual e de gênero faz parte da vida escolar e, ao reconhecer que a omissão não protege, mas vulnerabiliza, é possível construir práticas pedagógicas que afirmam direitos, promovam convivência democrática e reconheçam a pluralidade das experiências humanas. O desafio que se coloca às políticas educacionais e aos profissionais da educação é transformar a escola em um espaço verdadeiramente inclusivo, capaz de enfrentar desigualdades e promover o respeito às diferenças.

### **Perspectivas Queer Em Educação**

O terceiro eixo discute a urgência de uma reorganização curricular e institucional que acolha e legitime diferentes expressões de gênero e sexualidade. Tal perspectiva tem sido enfatizada por diversos estudos contemporâneos e implica em reconhecer saberes historicamente marginalizados e compreender que identidades são múltiplas, dinâmicas e atravessadas por relações de poder. Nesse sentido, vale destacar a abordagem *queer*, uma perspectiva rompe com estruturas normativas que hierarquizam identidades e que restringem a escola ao papel de reprodutora de desigualdades. Louro (2010) argumenta que todas as formas de viver gênero e sexualidade são construções históricas e culturais, e que a escola exerce pedagogias que, muitas vezes, reforçam padrões hegemônicos e disciplinam corpos e condutas. Assim, adotar uma abordagem *queer* significa reconhecer que as identidades não são fixas, mas múltiplas, dinâmicas e constituídas no entrelaçamento das relações de poder.

A diversidade sexual é um campo plural, marcado por práticas, vivências e expressões identitárias em constante reconfiguração. Ele afirma que trabalhar com diversidade significa romper com estereótipos, desnaturalizar preconceitos e questionar noções estáticas sobre gênero e sexualidade, que historicamente marginalizaram grupos inteiros nas instituições educativas. Tal perspectiva reforça que o reconhecimento das diferenças não deve ser pontual ou

condicionado a datas comemorativas, mas inserido no cotidiano escolar como prática política e pedagógica (Araújo & Gomes, 2018).

Discussões sobre diversidade sexual e de gênero emergem como necessidade real no cotidiano docente (Franco, 2019). Suas observações evidenciam que estratégias como rodas de conversa, análise de filmes, caixas de dúvidas e atividades interativas ampliam a reflexão crítica e favorecem o diálogo entre estudantes e educadores, tornando possível enfrentar tabus e construir uma cultura escolar mais democrática e inclusiva. Essas práticas, quando articuladas de forma contínua, possibilitam o reconhecimento das diferenças como parte constitutiva da vida social e como elemento pedagógico legítimo.

Nesse sentido, uma reorganização curricular orientada por princípios *queer* demanda superar a lógica “eventual”, que reduz a discussão da diversidade a ações pontuais, como semanas temáticas ou datas comemorativas, prática que, conforme alerta Louro (2003), mantém identidades dissidentes em condição de excepcionalidade e reforça sua representação como diferentes ou estranhas. Em seu lugar, torna-se necessário um currículo transversal e interdisciplinar, capaz de problematizar normas, desconstruir hierarquias e promover o exercício da empatia e do diálogo.

Assim, uma abordagem *queer* no contexto escolar não se limita à inclusão de novos conteúdos, mas implica transformar a cultura institucional, ampliando espaços para expressão, escuta e participação. Ao reconhecer a pluralidade das experiências de gênero e sexualidade, o currículo se torna instrumento de emancipação, favorecendo práticas que valorizem a diversidade como dimensão fundamental da formação humana e da convivência democrática.

### **Proposta Pedagógica**

Nessa perspectiva, a proposta pedagógica é uma dinâmica, intitulada “Caminhos da Empatia”, que funciona como um dispositivo que traz à tona problemas concretos relacionados ao preconceito, à violência simbólica e ao silenciamento. A partir da vivência, estudantes podem reconhecer como desigualdades de gênero se manifestam no cotidiano, analisá-las criticamente e construir, coletivamente, estratégias de convivência democrática. Tal prática aproxima a teoria e vida escolar, permitindo que todos, independente do gênero, sejam reconhecidos, ouvidos e protegidos em suas trajetórias.

Deste modo, apresentamos a ideia de um trabalho pedagógico comprometido com a justiça social que exige coragem para enfrentar resistências, disposição para rever práticas e abertura para construir novos olhares sobre o gênero na escola. Isso implica formar educadores, fortalecer políticas institucionais e promover experiências didáticas que contribuam para uma escola que acolha, proteja e valorize todas as formas de existência. Sob essa perspectiva, ensinar sobre gênero é educar para a cidadania, para a diversidade e para a dignidade humana, dimensões essenciais para uma educação emancipadora e democrática.

### **Dinâmica “Caminhos Da Empatia”**

Público-alvo são alunos do 8º e 9º ano do Ensino Médio, mas a dinâmica é adaptável para outras faixas etárias. Tem duração de 1 a 2 aulas e tem como objetivo fazer com que os estudantes experimentem situações simbólicas de exclusão e acolhimento, para compreender na prática o impacto do preconceito na convivência escolar. Como materiais serão utilizados cartões com personagens fictícios; Cartões com situações; Espaço na sala para deslocamento; Fita no chão (opcional) e Cartazes com “Avança”, “Para”, “Volta”.

O desenvolvimento da dinâmica está distribuído em 5 etapas: Etapa 1: Distribuição de personagens; Etapa 2: Jogo dos caminhos; Etapa 3: Observação coletiva; Etapa 4: Roda de conversa e Etapa 5: Ação coletiva - "Reescrevendo os caminhos". A seguir estão as descrições de cada etapa: Na Etapa 1 (Distribuição de personagens), cada aluno recebe um cartão com um personagem fictício (exemplos): "Sou um aluno novo"; "Sou tímido"; "Sou diferente do padrão do grupo"; "Sofro apelidos"; "Tenho facilidade de falar em público"; "Me sinto inseguro"; "Sou excluído nas redes sociais"; "Tenho apoio dos colegas". Observação: Eles NÃO revelam seu personagem durante o desenvolvimento da dinâmica. Na Etapa 2 (Jogo dos caminhos), o professor lê situações em voz alta. Se a situação for positiva, o aluno avança um passo. Se for negativa, o aluno recua um passo. Exemplos de Situações: Seu colega te defende em público; Você é ignorado no grupo de trabalho; Riem de você pelos seus gostos; Um professor te apoia; Sofre boatos nas redes sociais; Alguém te convida para participar; Recebe elogio; Ouve xingamentos; É incluído numa atividade.

Na terceira etapa (Observação coletiva), para-se o jogo e se observa: “Quem avançou mais?”; “Quem ficou para trás?”; “Como isso faz você se sentir?”. Revele os personagens. Discuta:

Quem teve mais dificuldades?; Quem teve privilégios?; Isso acontece na vida real? Na quarta etapa (Roda de conversa), são feitas perguntas orientadoras: Como vocês se sentiram jogando?; Alguém ficou desconfortável?; Vocês veem isso na escola?; Como podemos mudar isso? Por fim, na última etapa (Ação coletiva - "Reescrevendo os caminhos"), em grupos, os alunos criam novas situações, agora positivas, que poderiam ajudar quem ficou para trás. Exemplo: "Criamos um grupo de apoio"; "Não aceitamos apelidos ofensivos"; "Incluímos todos no trabalho".

### **Considerações Finais**

A discussão apresentada ao longo deste texto evidencia que trabalhar gênero e diversidade sexual na escola não é opção periférica, mas necessidade urgente para a construção de uma educação democrática, crítica e comprometida com a dignidade humana. Os três eixos discutidos: discursos normativos e hierarquizantes, heteronormatividade na escola e abordagem *queer*; demonstram que a escola, enquanto espaço de produção de saberes e subjetividades, tem papel central tanto na reprodução quanto na superação de desigualdades.

Desta forma, o silêncio institucional, a falta de diretrizes específicas e a permanência de práticas naturalizadas que reforçam padrões hegemônicos tornam a escola vulnerável à perpetuação de violências simbólicas e materiais. Nesse cenário, a formação docente, a revisão curricular e a abertura ao diálogo tornam-se elementos fundamentais para transformar o cotidiano escolar em direção a práticas mais inclusivas, acolhedoras e igualitárias.

Além disso, a proposta pedagógica apresentada, "Caminhos da Empatia", demonstra que é possível mobilizar estratégias didáticas concretas que sensibilizam estudantes, promovem reflexão crítica e favorecem a convivência democrática. Ao vivenciarem situações simbólicas de exclusão e acolhimento, os alunos não apenas compreendem os impactos do preconceito, mas também constroem caminhos coletivos de transformação.

Por fim, inserir gênero e diversidade sexual no currículo escolar significa educar para a justiça social, para o respeito às diferenças e para a construção de comunidades educativas mais humanas, sendo que essa tarefa exige compromisso político e pedagógico, coragem para enfrentar resistências e disposição contínua para aprender e transformar práticas, já que, somente assim a escola poderá, de fato, cumprir seu papel emancipador e contribuir para uma sociedade mais igualitária e plural.

## Referências

- ARAÚJO, Maria Cristina Cavalcanti de; GOMES, Jean Claude de Souza. Gênero, diversidade sexual e LGBTfobia na escola. **Geoconexões**, [S. l.], v. 1, p. 20–25, 2018.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: MEC/CNE, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 ago. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília, DF: MEC; SEB; DICEI, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (PNE): 2014–2024**. Brasília, DF: MEC, 2014.
- CAMARGO, Flávio Pereira; ARAUJO, Rubenilson Pereira de. Qual o lugar do gênero e da diversidade sexual na escola? **Cadernos de Gênero e Tecnologia**, Curitiba, v. 7, n. 25/26, p. 31–48, 2013.
- FRANCO, Neil. Saberes escolares, diversidade sexual e gênero na Educação Infantil. **EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação**, [S. l.], v. 6, n. 15, p. 134–154, 2019. DOI: 10.26568/2359-2087.2019.3899. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/3899>. Acesso em: 2 dez. 2025.
- GOMES, Jean Claude de Souza. Gênero, diversidade sexual e LGBTfobia na escola. **Geoconexões**, [S. l.], v. 2, 2018. DOI: 10.15628/geoconexoes.2018.7070. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/geoconexoes/article/view/7070>. Acesso em: 2 dez. 2025.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 14–36.
- LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes; GOELLNER, Silvana Vilodre; NECKEL, Jane Felipe (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. xx–xx.
- LOURO, Guacira Lopes. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 3, n. 4, p. 62–70, 2018. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/31>. Acesso em: 2 dez. 2025.
- LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 174 p.
- MOURA, José Carlos de Lima; SILVA, Pedro Máximo Costa da; ARAUJO, Maria Cristina Cavalcanti. Gênero e diversidade sexual no ambiente escolar: uma transversalidade relevante. **Geoconexões**, [S. l.], v. 2, p. 12–20, 2017. DOI: 10.15628/geoconexoes.2016.6286. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/geoconexoes/article/view/6286>. Acesso em: 2 dez. 2025.

OLIVEIRA, D. Araújo de; FERRARI, A. Vigilância da sexualidade e heteronormatividade no currículo escolar. **Linguagens, Educação e Sociedade**, n. 46, p. 38–62, 2020. DOI: 10.26694/les.v0i46.10373.

## O JOGO DE TABULEIRO “ HISTÓRIA DAS MULHERES ENTRE PRIVILÉGIOS E BARREIRAS”: A PERSPECTIVA RACIAL E DE GÊNERO NA SALA DE AULA

Ana Livia Borges<sup>17</sup>  
Laura de Barros Pereira<sup>18</sup>  
Cláudia Regina Bovo<sup>19</sup>

### Educação, raça e gênero: a naturalização das desigualdades no espaço escolar

A escola enquanto espaço de formação humana e de produção de sentidos, tem como função não apenas transmitir conhecimentos específicos e técnicos, mas também garantir condições para que os estudantes desenvolvam uma postura crítica acerca da realidade (BRAY; LEONARDO, 2011). Isso significa oferecer práticas pedagógicas que ultrapassem a mera reprodução de conteúdos, isto é, uma educação que auxilie o aluno a compreender os fenômenos sociais, culturais e históricos que o cercam e, a partir disso, refletir, posicionar-se e atuar de forma consciente sob o contexto em que está inserido (FARIA, 2022).

À luz do pensamento foucaultiano (FOUCAULT, 2020), a indissociabilidade entre saber e poder permite compreender que os conhecimentos produzidos, inclusive no âmbito escolar, não são neutros, mas constituem-se no interior de regimes de verdade historicamente situados, atravessados por relações de poder que organizam, classificam e legitimam determinadas formas de conhecimento em detrimento de outras. No âmbito escolar, tal dinâmica manifesta-se na presumida neutralidade dos componentes curriculares, os quais, sob o preceito de objetividade, selecionam e legitimam determinados saberes em detrimento de outros, reproduzindo hierarquias epistêmicas já estabelecidas (SANTOS, 2024). Aventa-se, portanto, o abandono no que se refere aos debates étnico-raciais e de gênero nos currículos e práticas escolares.

Segundo essa lógica, torna-se pertinente recuperar o conceito apresentado por Ana Mercedes

---

<sup>17</sup> Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Bolsista Capes. E-mail: analiviaborges123@gmail.com.

<sup>18</sup> Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Bolsista Capes. E-mail: la.bpereira40@gmail.com.

<sup>19</sup> Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). E-mail: claudia.bovo@uftm.edu.br.

Bahia Bock: “a ideologia é uma forte arma de segurança e manutenção social, por isso só interessa a quem quer manter as coisas como estão” (2003, p. 91). Tal compreensão explica a necessidade da construção de um currículo contra-hegemônico, capaz de romper com a perpetuação de práticas excludentes e discriminatórias nas escolas. No âmbito desta análise, tal discussão é essencial para compreender as experiências de estudantes historicamente subordinados a uma sociedade abertamente misógina, racista e sexista (BARBOSA, 2017).

Sob a ótica de Judith Butler (2018), o gênero se constitui como um conjunto de atos repetidos e regulados, que, ao se cristalizarem ao longo do tempo, geram a impressão de uma identidade inata às mulheres e aos homens. Nessa perspectiva, a performance de gênero instaura um sistema compulsório, ou seja, há retaliações para mulheres que não desempenham corretamente suas funções pré-concebidas. Dessa forma, comportamentos como assertividade, questionamento ou protagonismo, quando apresentados por alunas, são frequentemente interpretados como “insolência” ou “descontrole emocional”, enquanto alunos que agem de modo similar são caracterizados como “críticos” ou “participativos”.

No entanto, o impacto da dominação não se distribui de forma homogênea entre mulheres brancas e mulheres negras. Enquanto as primeiras são majoritariamente atravessadas por mecanismos de controle vinculados ao gênero, as mulheres negras enfrentam a articulação simultânea entre racismo estrutural e misoginia, produzindo formas específicas de violência simbólica, institucional e cotidiana (DIAS, 2025; SILVA E SILVA, 2016).

É nesse contexto que a interseccionalidade, conceito sistematizado por Kimberlé Crenshaw (1989), se consolida como uma ferramenta analítica fundamental para compreender que raça e gênero não operam de forma isolada, mas se articulam na produção de desigualdades específicas. Conforme destacam Diego Márcio Ferreira Casemiro e Nathália Lipovetsky e Silva (2021), a formulação do termo emerge no contexto norte-americano como uma crítica dirigida aos campos jurídico e intelectual, que tendiam a invisibilizar as experiências das mulheres negras ao tratar opressões de forma fragmentada. Ainda que a nomeação conceitual seja posterior, é importante reconhecer que intelectuais brasileiras como Lélia Gonzalez e Beatriz Nascimento já mobilizavam, em suas reflexões, uma perspectiva analítica que articulava simultaneamente raça, gênero e classe, sem, contudo, cunhar um termo específico para designá-la (CASEMIRO; SILVA, 2021).

Nesse sentido, a interseccionalidade permite evidenciar que as desigualdades não se

manifestam de maneira uniforme e que sua negação contribui para o aprofundamento de processos de silenciamento e marginalização. Trata-se, portanto, de reconhecer que a construção de uma educação efetivamente inclusiva exige o enfrentamento das múltiplas camadas de opressão que estruturam a experiência escolar das estudantes. Diante desse cenário, o presente artigo busca compreender como as relações de poder, articuladas às dimensões de raça e gênero, produzem e naturalizam desigualdades no cotidiano escolar, articulando essa análise à proposição do jogo “História das mulheres: entre privilégios e barreiras”, como dispositivo de problematização crítica e de enfrentamento dos processos de silenciamento e marginalização no espaço educativo.

Mediante a defesa de uma educação comprometida com a justiça social, torna-se necessário problematizar os modos pelos quais os processos educativos são atravessados por relações de poder que organizam, classificam e hierarquizam os sujeitos e os saberes. Longe de constituir um espaço neutro, a escola opera por meio de dispositivos que produzem normas, regulam condutas e definem padrões de legitimidade, incidindo diretamente sobre as formas de participação e reconhecimento no ambiente escolar.

Nesse sentido, não se observa o enfrentamento das camadas de opressão, mas, muitas vezes, sua reprodução e reinscrição no cotidiano educacional. Tal dinâmica pode ser compreendida à luz da concepção foucaultiana de poder, entendido como um conjunto de práticas difusas, operadas por meio de “pequenas astúcias” e dispositivos aparentemente neutros, mas profundamente eficazes na produção de sujeições e hierarquias:

[...] pequenas astúcias dotadas de um grande poder de difusão, arranjos sutis, de aparência inocente, mas profundamente suspeitos, dispositivos que obedecem a economia inconfessáveis, ou que procuram coerções sem grandeza, são eles entretanto que levaram à mutação do regime punitivo, no limiar da época contemporânea. (FOUCAULT, 2020, p. 136).

Diante disso, a análise proposta considera diferentes planos de atuação, estrutural, social e pedagógico, compreendidos não como instâncias isoladas, mas como dimensões interdependentes nas quais as relações de poder se articulam, se reforçam e se atualizam.

Em primeira instância, no plano estrutural, observa-se a consolidação de uma racionalidade que contamina e subjuga a educação aos imperativos do mercado, deslocando o papel do Estado como um garantidor do direito social à educação para um agente regulador, avaliador e promotor da concorrência entre instituições, docentes e discentes. Tal rearranjo não apenas

redefine os objetivos educacionais, mas insere a escola em uma lógica de eficiência e desempenho que privilegia métricas quantitativas em detrimento de compromissos sociais e democráticos. Em consonância com o exposto, observa-se a cartilha de Christian Laval que descreve a escola como produtora de um capital humano:

A escola, na concepção republicana, era o lugar que devia contrabalançar as tendências dispersivas e econômicas de sociedades ocidentais cada vez mais marcadas pela especialização profissional e a divergência de interesses particulares. Ela era principalmente voltada à formação do cidadão, mais do que à satisfação do usuário, do cliente, do consumidor. O que acontece, inversamente, [...] essa escola é cada vez mais questionada pelas diferentes formas de privatização e [...] ela se reduz a produzir um “capital humano” para manter a competitividade das economias regionais e nacionais [...] (LAVAL, 2004, p. XII).

Com isso, a competitividade entre os espaços formais e informais de educação acirram-se e ampliam, ainda mais, a distância entre pessoas socialmente favorecidas e pessoas vulneráveis. Sob a lente crítica, percebe-se que essa ação se caracteriza como um mecanismo de governamentalidade, uma vez que “[...] passa a englobar dois eixos: os mecanismos que visam à sujeição dos indivíduos (governo dos outros) e os modos como os indivíduos resistem e criam novas formas de governo de si, não se deixando conduzir”. (FOUCAULT, 2020)

No plano social, a educação pode operar como mecanismo de reprodução das desigualdades estruturais, ao individualizar responsabilidades e desconsiderar as condições históricas e materiais que atravessam todo o universo educacional. Nota-se, então, que, ao invés de enfrentar as camadas de opressão que marcam as relações sociais, há uma reinscrição nos espaços escolares de hierarquias naturalizada, ampliando a incidência de violências simbólicas e materiais. Nesse contexto, opressões de raça, gênero e classe não apenas persistem, mas encontram novas formas de legitimação sob o discurso da meritocracia, da neutralidade e da eficiência. Nessa conjuntura, escarna-se os problemas pontuados por HOOKS (2017, p. 57) afinal,

[...] à medida que a sala de aula se torna mais diversa, os professores têm de enfrentar o modo como a política da dominação se reproduz no contexto educacional. Os alunos brancos e homens, por exemplo, continuam sendo os que mais falam em nossas aulas. Os alunos de cor e algumas mulheres brancas dizem ter medo de que os colegas os julguem intelectualmente inferiores.

Deste modo, a escola passa a funcionar como um espaço de governamentalidade, nos termos foucaultianos, ao produzir sujeitos ajustados às exigências da competitividade, da

performatividade e da responsabilização individual. Tal racionalidade não apenas silencia as desigualdades estruturais, como também as reinscreve sob o discurso da meritocracia, tornando aceitáveis as hierarquias raciais e de gênero ao atribuí-las a supostas falhas individuais.

No que tange o plano pedagógico, tais dinâmicas manifestam-se por meio da organização curricular, das práticas avaliativas e das expectativas normativas que regulam o comportamento discente. Sob o discurso da neutralidade e da eficiência, o currículo escolar tende a privilegiar saberes eurocentrados, masculinizados e brancos, ao mesmo tempo em que deslegitima outras formas de conhecimento, linguagem e expressão. Em alusão às linhas foucaultianas, percebe-se o currículo neutro como parte de um conjunto de:

[...] técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. [...]. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. (FOUCAULT, 2020, p. 154).

Para tanto, a partir dessa discussão norteadora, compreende-se que preceitos neoliberais de meritocracia, eficiência e neutralidade operam como parte de um aparato de governamentalidade que, ao produzir uma aparente equivalência formal entre os sujeitos, ao mesmo tempo, silencia as desigualdades estruturais e naturalizam formas sutis de violência.

A violência de gênero e racial, nesse contexto, não se expressa mais apenas pela exclusão explícita, mas pela negação de sua existência enquanto fenômeno estrutural, sendo reinterpretada como falha individual ou insuficiência de “capital humano”. Ela governa não por interdições diretas, mas pela produção de discursos que tornam a dominação aceitável, racional e invisível.

Diante desse cenário, torna-se imprescindível pensar em práticas pedagógicas que não apenas reconheçam as desigualdades de gênero e raça presentes no cotidiano escolar, mas que sejam capazes de tensionar criticamente os dispositivos que as produzem e naturalizam. Assumir a prática pedagógica como espaço de disputa implica compreender o currículo, a avaliação e as interações em sala de aula como territórios atravessados por relações de poder, nos quais é possível tanto reproduzir quanto resistir aos mecanismos de silenciamento e normalização.

### **O jogo de tabuleiro como dispositivo pedagógico: problematizando desigualdades de gênero e raça na escola.**

Perante as problematizações feitas a partir da historiografia as necessidades de ações efetivas no âmbito educacional se apresentam de forma urgente. Visando novas abordagens que realizem a intersecção entre gênero e raça, o jogo de tabuleiro “História das mulheres: entre privilégios e barreiras” foi concebido como uma estratégia pedagógica para alunos da disciplina de História nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), com o objetivo geral de estimular o pensamento crítico acerca da historicidade das desigualdades de gênero e raça na História.

Nesse sentido, os objetivos específicos de aprendizagem foram: a. evidenciar os processos históricos marcados pelas relações de poder articulando gênero e raça; b. contextualizar criticamente a sociedade atual, tendo em vista as desigualdades sociais que ainda nos assolam; c. promover o senso empático e de atitudes antirracista e antimachista entre os participantes.

A obra *Qual a cara do Brasil?*, organizada por Fernanda Luiza de Souza Farias (2023), constitui um referencial relevante para a elaboração do jogo, na medida em que problematiza as representações sociais da identidade brasileira e evidencia as desigualdades que atravessam sua construção histórica. Tal abordagem subsidia a seleção dos marcos históricos, das situações-problema e das dinâmicas propostas no tabuleiro, orientando o material para uma perspectiva crítica e interseccional.

Quanto à confecção do jogo, ela foi pensada a partir de materiais de fácil acesso, possibilitando a reciclagem e favorecendo processos de aprendizagem ativa, uma vez que se sugere a participação dos próprios alunos em sua produção. Para o tabuleiro, recomenda-se o uso de papelão (paraná ou horlle) encapado com papel color set branco ou preto. A base das cartas pode ser confeccionada a partir de jogos incompletos ou baralhos antigos, bem como de caixas de papelão fino (como embalagens de cereais, medicamentos ou biscoitos). Já o conteúdo das cartas e do tabuleiro pode ser elaborado com o uso de revistas, jornais e cadernos antigos, incentivando a seleção, interpretação e reorganização de informações pelos estudantes.

Para além de sua dimensão material, a construção do jogo articula-se diretamente ao seu conteúdo pedagógico, na medida em que os elementos produzidos (cartas, casas e

dinâmicas) incorporam marcos históricos e situações que evidenciam as desigualdades de gênero e raça ao longo do tempo. Desse modo, a própria elaboração do jogo já se configura como momento formativo, no qual os alunos são convidados a refletir sobre os processos históricos representados. No que se refere ao conteúdo teórico das cartas e do tabuleiro, bem como às ações previstas em cada casa, apresenta-se a seguir a estrutura do jogo. Destaca-se que a dinâmica se inicia com o lançamento do dado pelo aluno mais novo do grupo.

Casa	Marco histórico (ano)	Descrição	Efeito
1	Idade Média (1428)	Primeiros julgamentos de bruxaria na Europa.	Alunas devem retroceder ao início. Alunos andam uma casa.
2	Colonização Portuguesa no Brasil (1530)	Mulheres negras e indígenas submetidas à escravidão e violência.	Alunas negras retrocedem ao início do jogo. Demais alunos permanecem onde estão.
3	Renascimento (1550)	Exclusão das mulheres ao acesso à educação formal.	Alunas retrocedem uma casa. Alunos avançam uma casa.
4	Iluminismo (1789)	Permanência da exclusão política e cidadã da mulher.	Alunas retrocedem uma casa. Alunos avançam uma casa.
5	Revolução Industrial (1850)	Condições precárias e salários desiguais no âmbito profissional feminino.	Alunas retrocedem uma casa. Alunos avançam uma casa.
6	Avanço dos movimentos feministas (1893)	Nova Zelândia torna-se o primeiro país a conceder o direito ao voto às mulheres brancas.	Alunas negras retrocedem duas casas. Demais estudantes avançam uma casa.
7	Direito ao voto feminino no Brasil (1932)	Direito garantido àquelas alfabetizadas e de boa posição social.	Alunas negras retrocedem duas casas. Demais estudantes avançam uma casa.
8	Criação da primeira Delegacia Especializada de Atendimento à Mulher no Brasil (1985)	Reconhecimento da violência de gênero como um problema social e jurídico.	Alunas avançam duas casas. Alunos permanecem onde estão.
9	Machismo e violência de gênero (2026)	Mulheres negras são as principais vítimas de violência no país.	Alunas negras do grupo ganham cinco rodadas extras de lance do dado, como forma de reparação histórica. Alunas brancas avançam uma casa. Alunos permanecem onde estão.

O processo de criação e desenvolvimento do jogo necessita de pelo menos 3 aulas, de 50 minutos cada, sendo sugerida a seguinte organização:

<b>Aula 1</b>	<b>Criação do jogo</b>	Dividir a sala em 5 grupos com 5 alunos cada, permitindo que cada um dos grupos crie o jogo à sua perspectiva obedecendo a premissa base.
<b>Aula 2</b>	<b>Oficina de jogos</b>	Deixar que cada grupo jogue o jogo confeccionado e anote suas percepções. Assegurar a participação de todos os envolvidos, tendo o cuidado de inibir atitudes preconceituosas que possam tomar forma durante o jogo.
<b>Aula 3</b>	<b>Atividades e debate</b>	Entregar um questionário avaliativo com percepções sobre o jogo, permitindo que cada aluno responda, entregue e posteriormente compartilhe suas reflexões em uma roda de conversa. Pontua-se que a mediação do professor nesse momento é fundamental, pois, caso necessário, deve-se fazer intervenções críticas e salientar atitudes antirracistas e antimachistas.

O jogo “História das mulheres: entre privilégios e barreiras” não deve ser compreendido como uma atividade meramente lúdica, mas como um dispositivo pedagógico orientado à problematização crítica das desigualdades de gênero e raça ao longo do tempo. Sua utilização em sala de aula mostra-se especialmente potente quando articulada a momentos de mediação e debate, nos quais as experiências vivenciadas durante o jogo são retomadas, analisadas e tensionadas coletivamente. Nesse sentido, cabe ao docente conduzir discussões que permitam aos estudantes interpretar as dinâmicas do jogo como representações históricas e sociais, refletindo sobre os mecanismos que produzem privilégios e exclusões, bem como suas permanências na contemporaneidade. Ao estimular a escuta, o confronto de perspectivas e a construção de argumentos, o jogo contribui para a formação de uma consciência crítica, empática e socialmente situada, consolidando-se como uma estratégia relevante para o enfrentamento das desigualdades no espaço educativo.

### Referências

BARBOSA, Jaqueline Aparecida. As obras de Paulo Freire e o debate sobre gênero e raça: aproximações e possibilidades de diálogo. **Revista da ABPN**, v. 9, n. 21, p. 37-51, nov. 2016/fev. 2017. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/225/241>. Acesso em: 18 nov. 2025.

BRAY, Cristiane Toller; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. As queixas escolares na compreensão de educadoras de escolas públicas e privadas. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 251-261, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572011000200007>. Acesso em 10 dez. 2025.

BOCK, Ana Mercês Bahia. Psicologia da educação: cumplicidade ideológica. In: MEIRA, Maria Eugênia Melillo; ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino (org.). **Psicologia escolar: teorias críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 79-103.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: José Olympio, 2018.

CASEMIRO, Diego Márcio Ferreira; SILVA, Nathália Lipovetsky e. Teorias interseccionais brasileiras: precoces e inominadas. **Revista de Ciências do Estado**, Belo Horizonte, v. 6, n. 2, p. 1–28, 2021. DOI: 10.35699/2525-8036.2021.33357. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revce/article/view/e33357>. Acesso em: 20 fev. 2026.

CRENSHAW, Kimberle. Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. **University of Chicago Legal Forum**, Vol. 1989, Iss. 1, Article 8. Disponível em: <http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>. Acesso em: 10 jan. 2026.

DIAS, Maria Cristina Longo Cardoso. De Lélia Gonzalez a Bell Hooks: por um feminismo afro-latino-americano e radical visionário. **Revista de Filosofia Aurora**, v. 37, e202531403, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2965-1557.037.e202531403>. Acesso em: 12 dez. 2025.

FARIA, Cássio Rodrigues. Gênero, raça e a interseccionalidade nas práticas escolares. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v. 21, n. 3, p. 179-193, dez. 2022.

FARIAS, Fernanda Luiza de Souza. **Qual a cara do Brasil?** São Paulo: Editora Revista África e Africanidades, 2023.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2020.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HOLANDA, Cely Guimarães; SANTOS NETA, Maria Helena dos; PAIVA, Francisca Juliana Castelo Branco de. De 1932 aos dias atuais, a conquista do voto feminino e os avanços da mulher na política brasileira. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 9, n. 10, p. 2569-2586, 2023. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/11802/5394>. Acesso em 10 jan. 2026.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Planta, 2004.

SANTOS, Diego Vinícius Brito dos. Currículo como espaço de disputas: relações de poder e ideologias na educação. **Revista Plurais (e-ISSN 2238-3751)**, 14 (Fluxo Cont), 271-287. Disponível em: <https://revista.ueg.br/index.php/revistapluraisvirtual/article/view/15494>. Acesso em: 10 jan. 2026.

## GÊNERO NA ESCOLA: DESENVOLVIMENTO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE PAPÉIS E ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO PARA ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO

Isabela Marcomini de Lima<sup>20</sup>

### Introdução

O debate sobre gênero no contexto escolar tem se consolidado como um campo fundamental para a compreensão das dinâmicas sociais contemporâneas e para a formação crítica de estudantes do ensino médio. A escola, enquanto espaço privilegiado de socialização, produção de conhecimento e construção de subjetividades, não está apartada das relações de poder que atravessam a sociedade. Pelo contrário, nela se reproduzem, tensionam e, potencialmente, se transformam normas, valores e hierarquias relacionadas a gênero, raça, classe e sexualidade. Assim, abordar o ensino de gênero na educação básica, especialmente no ensino médio, não se trata de um conteúdo acessório, mas de uma educação comprometida com a cidadania, os direitos humanos e a justiça social.

A categoria gênero, conforme amplamente discutido nos estudos feministas, permite compreender que as diferenças entre homens e mulheres — e, de forma mais ampla, entre identidades de gênero — não são naturais ou biologicamente determinadas, mas social e historicamente construídas. Joan Scott (1995) define gênero como um elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos e, simultaneamente, como uma forma primária de dar significado às relações de poder. Essa concepção é central para o trabalho pedagógico, pois possibilita aos estudantes perceberem como normas de gênero organizam instituições, discursos, práticas cotidianas e expectativas sociais, influenciando trajetórias escolares, escolhas profissionais, relações afetivas e formas de participação social.

No contexto escolar, o ensino de gênero contribui para problematizar estereótipos, desigualdades e violências que muitas vezes são naturalizadas no cotidiano. Questões como a

---

<sup>20</sup> Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação –PPGE- Universidade Federal do Triângulo Mineiro –UFTM-, isabela.marcomini@gmail.com

divisão sexual do trabalho, o machismo, o sexismo, a desigualdade salarial, a violência contra mulheres e pessoas LGBTQIA+, bem como as representações midiáticas de masculinidades e feminilidades, fazem parte do universo dos estudantes e atravessam suas experiências. Ignorar esses temas implica reforçar silêncios e assimetrias; abordá-los criticamente, por outro lado, amplia as possibilidades de leitura do mundo e fortalece o papel da escola como espaço de reflexão e emancipação.

Angela Davis oferece uma contribuição fundamental ao evidenciar que as relações de gênero não podem ser analisadas de forma isolada, mas devem ser compreendidas de maneira articulada às relações de raça e classe. Em sua obra, a autora demonstra como o feminismo hegemônico, ao longo da história, muitas vezes desconsiderou as experiências de mulheres negras e trabalhadoras, produzindo análises parciais da opressão de gênero. Para Davis (2016), pensar gênero de forma crítica exige uma abordagem interseccional, capaz de reconhecer que as opressões se entrecruzam e se reforçam mutuamente. No ambiente escolar, essa perspectiva é especialmente relevante, pois os estudantes vivenciam desigualdades múltiplas que impactam diretamente suas condições de aprendizagem, pertencimento e reconhecimento.

Bell Hooks, por sua vez, ao articular feminismo, educação e pedagogia crítica, oferece importantes subsídios para a prática docente. A autora defende uma educação como prática da liberdade, na qual o ensino não se limita à transmissão de conteúdos, mas se constitui como um processo dialógico, afetivo e politicamente engajado (Hooks, 2013). Para Hooks, discutir gênero na sala de aula implica criar um espaço seguro para a escuta, o questionamento e a construção coletiva do conhecimento, reconhecendo as experiências dos estudantes como saberes legítimos. Essa abordagem é particularmente potente no ensino médio, etapa marcada pela intensificação dos debates identitários e pelo desenvolvimento da autonomia intelectual.

Nesse sentido, o ensino de gênero no terceiro ano do ensino médio assume um papel estratégico, pois dialoga com estudantes que se encontram às vésperas da vida adulta, da inserção no mundo do trabalho e da participação política mais ativa. A análise das relações de gênero nesse momento da escolarização possibilita aos jovens compreenderem criticamente as estruturas sociais que moldam suas expectativas e oportunidades, além de favorecer o desenvolvimento de competências argumentativas, reflexivas e éticas, alinhadas às finalidades da educação básica previstas na legislação educacional brasileira.

A sequência didática relatada neste artigo foi elaborada a partir dessa compreensão

ampliada do ensino de gênero, buscando articular conceitos teóricos, análise de situações concretas e a vivência dos próprios estudantes. Ao propor atividades de debate, escrita, análise de músicas e situações do cotidiano, a proposta visa estimular o pensamento crítico e a problematização das relações de poder que atravessam as construções de gênero.

Dessa forma, este artigo insere-se no campo das pesquisas e práticas pedagógicas que defendem a importância do ensino de gênero como componente essencial da formação integral dos estudantes. Ao propor esta sequência didática, busca-se contribuir para o trabalho de professores e professoras que, no cotidiano escolar, enfrentam o desafio de abordar temas socialmente sensíveis de maneira crítica, responsável e pedagogicamente fundamentada.

### **Proposta de Sequência Didática: Gênero como Construção Social no Ensino Médio**

A presente intervenção pedagógica consiste na aplicação de uma sequência didática estruturada em quatro aulas de 50 minutos, a ser desenvolvida com estudantes do 3º ano do ensino médio. A proposta pode ser realizada nos diferentes componentes curriculares, com abordagem interdisciplinar, considerando a natureza transversal do debate sobre gênero.

#### **Objetivos de aprendizagem da sequência didática**

Ao final da sequência didática, espera-se que os estudantes sejam capazes de:

- compreender o gênero como uma construção social e cultural, e não como dado natural;
- identificar estereótipos de gênero presentes em diferentes contextos sociais e midiáticos;
- analisar criticamente os impactos dos papéis de gênero nas relações, oportunidades e identidades;
- expressar posicionamentos fundamentados, de forma oral e escrita, sobre igualdade de gênero;
- propor ações educativas que promovam o respeito e a equidade nas relações sociais.

#### **Desenvolvimento da sequência didática**

**Aula 1 – Problematização inicial: “Coisa de menino” e “coisa de menina” Tempo estimado:** 50 minutos

**Materiais:** palavras impressas relacionadas a objetos, profissões e comportamentos; caixas identificadas como “coisa de menino” e “coisa de menina”; vídeo complementar sobre

estereótipos de gênero nas profissões (disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8YH5cTJu82M>)

**Desenvolvimento:** A aula é iniciada com uma atividade diagnóstica e provocativa. Palavras referentes a objetos, profissões e comportamentos são distribuídas aos alunos em grupos, que devem classificá-las em caixas identificadas como “coisa de menino” e “coisa de menina”. Em seguida, as classificações são socializadas, dando início a um debate coletivo mediado pelo(a) professor(a), a partir das seguintes perguntas:

**Perguntas-guia:**

- De onde vêm essas ideias sobre o que é “de menino” ou “de menina”?
- Essas classificações são naturais ou aprendidas?
- Quem se beneficia quando certos papéis são atribuídos a homens ou mulheres?

Como material complementar, sugere-se a exibição de um vídeo que aborda os estereótipos de gênero no âmbito profissional, possibilitando aprofundar a discussão iniciada. Espera-se que na dinâmica inicial, muitos estudantes reproduzam concepções estereotipadas, o que evidencia, conforme Louro (1997), o papel da escola como espaço de produção e reprodução de normas de gênero. Contudo, à medida que as classificações forem problematizadas no debate coletivo, é provável que os alunos passem a questionar a origem dessas ideias, reconhecendo seu caráter socialmente aprendido, em consonância com os estudos de Scott (1995), que compreende o gênero como uma categoria histórica e relacional.

**Instrumento de avaliação:** participação dos alunos na dinâmica inicial e no debate, observando se demonstram a compreensão de gênero como uma construção social e cultural, e não como dado natural.

**Aula 2 – Gênero e música: análise crítica de representações**

**Tempo estimado:** 50 minutos

**Materiais:** Músicas e letras das músicas “Ai se eu te pego” do cantor Michel Teló; “vidinha de

balada” da dupla Henrique e Juliano; “Triste, Louca ou Má” Francisco, El Hombre e “Maria da Vila Matilde” da cantora Elza Soares.

**Desenvolvimento:** Na segunda aula, os alunos são organizados em grupos para analisar as letras das músicas “Ai se eu te pego” do cantor Michel Teló; “vidinha de balada” da dupla Henrique e Juliano; “Triste, Louca ou Má” de Francisco, El Hombre e “Maria da Vila Matilde” da cantora Elza Soares. Após a análise, cada grupo realiza uma produção escrita, identificando como homens e mulheres são representados e quais estereótipos estão presentes. Após o trabalho em grupo, as análises são socializadas com a turma, promovendo um debate coletivo mediado pelo(a) professor(a), a partir dos seguintes questionamentos:

**Perguntas-guia:**

- Que imagens de masculinidade e feminilidade aparecem nessas músicas?
- Esses conteúdos reforçam ou questionam desigualdades de gênero?
- Como as músicas influenciam a forma como pensamos sobre nós mesmos e os outros?

Espera-se, a partir da análise da música “*Ai Se Eu Te Pego*”, de Michel Teló, que os alunos reconheçam na letra a reafirmação de estereótipos de gênero, ao apresentar a mulher como objeto de desejo do olhar masculino, sem voz ou autonomia na narrativa. A figura feminina é reduzida à aparência física, enquanto o homem ocupa o papel ativo da conquista, naturalizando uma dinâmica de perseguição e erotização. Esse tipo de representação contribui para a normalização do assédio, ao mesmo tempo em que reafirma uma masculinidade associada à virilidade e ao impulso sexual. Na música “vidinha de balada” é esperado que os alunos percebam a naturalização de relações em que o desejo masculino orienta escolhas afetivas, bem como a anulação do desejo e autonomia das mulheres. Em contraponto, a partir da análise das músicas “Triste, Louca ou Má” de Francisco, El Hombre e “Maria da Vila Matilde” da cantora Elza Soares, é esperado que os alunos percebam a crítica à ideia construída socialmente de que a mulher precisa seguir padrões de comportamento para ser aceita e de afirmação da mulher como sujeito de direitos e de voz, respectivamente.

Desta forma, as discussões devem evidenciar a capacidade dos estudantes de

reconhecer padrões de representação que associam mulheres e homens a papéis sociais específicos, frequentemente marcados por desigualdades. Tal percepção dialoga com as contribuições de Bourdieu (2002), ao discutir a violência simbólica presente nas representações sociais que reforçam hierarquias de gênero, muitas vezes de forma sutil e naturalizada.

**Instrumento de avaliação:** análise crítica dos materiais apresentados.

**Aula 3 – Estereótipos de gênero no cotidiano escolar Tempo estimado:** 50 minutos

**Materiais:** papel, caneta, lápis e borracha

**Desenvolvimento:** A terceira aula é organizada em formato de roda de conversa, com foco nas experiências dos próprios alunos no contexto escolar. O debate pode ser conduzido a partir das seguintes questões norteadoras:

**Perguntas-guia:**

- Como os estereótipos de gênero afetam as relações entre colegas?
- Existem brincadeiras, apelidos ou regras que reforçam desigualdades?
- Como podemos construir uma convivência mais justa e respeitosa?

O espaço de diálogo possibilita relatos sobre práticas cotidianas que reforçam exclusões e desigualdades, confirmando a relevância da escuta e da problematização da realidade, conforme propõe Freire (1996).

Após a roda de conversa, como atividade de sistematização, os alunos produzem um texto reflexivo sobre o que aprenderam a respeito da igualdade de gênero, como forma de demonstrar maior consciência crítica e valorização do respeito às diferenças.

**Instrumento de avaliação:** participação no debate e produção textual.

**Aula 4 – Produção final: campanha educativa Tempo estimado:** 50 minutos

**Materiais:** Computadores, tablets ou celulares com acesso à internet; aplicativo ou plataforma de design gráfico como Canva e editores de vídeo como CapCut.

**Desenvolvimento:** Como culminância da sequência didática, os alunos, organizados em grupos, elaboram campanhas educativas, a partir da produção de folders digitais ou vídeos, voltadas à promoção da igualdade de gênero, que podem ser compartilhadas posteriormente nas redes sociais da instituição de ensino.

Espera-se que esta etapa promova o engajamento, a criatividade e o compromisso social dos estudantes, de modo que passem a se reconhecer como sujeitos ativos na transformação da realidade. As produções visam a consolidação das aprendizagens construídas ao longo da sequência didática.

**Instrumento de avaliação:** confecção do produto da campanha, observando coerência, criatividade e alinhamento com os objetivos de aprendizagem da sequência didática.

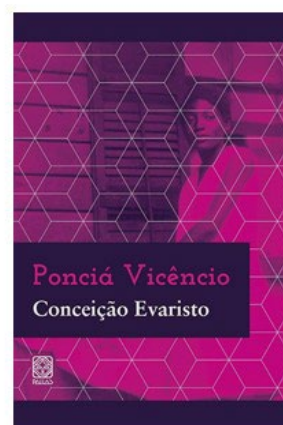
### Observações sobre manejo de conflitos e cuidado ético

Por se tratar de um tema sensível, é importante ressaltar que o desenvolvimento da sequência exige atenção ao manejo de conflitos, à escuta respeitosa e à criação de um ambiente seguro para a expressão de opiniões. O(a) professor(a) atua como mediador(a), intervindo sempre que necessário para evitar discursos discriminatórios e reforçar princípios de respeito, empatia e dignidade humana, garantindo o cuidado ético durante toda a intervenção pedagógica.

### Sugestão de Obras Literárias



Título: A cor púrpura  
Autora: Alice Walker



Título: Ponciá Vicêncio  
Autora: Conceição Evaristo

## Considerações Finais

A sequência didática proposta demonstra-se uma estratégia pedagógica coerente para a abordagem das questões de gênero no contexto escolar, ao favorecer a problematização de estereótipos naturalizados e a construção de uma postura crítica por parte dos alunos. As atividades propostas possibilitam o diálogo, a reflexão e a análise de diferentes linguagens, contribuindo para que os estudantes reconheçam o gênero como uma construção social e compreendam seus impactos nas relações escolares e sociais. Além disso, a produção da campanha educativa promove o protagonismo discente e o compromisso com a promoção da igualdade e do respeito à diversidade, reforçando o papel da escola na formação cidadã. Nesse sentido, a sequência didática sugerida pode servir como inspiração para outros professores, ao apresentar possibilidades concretas e contextualizadas de trabalhar a temática de gênero em sala de aula, incentivando práticas pedagógicas que promovam a equidade, o respeito e a educação crítica.

## Referências

- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução de Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- SCOTT, Joan Wallach. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71–99, jul./dez. 1995.

# INTERSECCIONALIDADE E CURRÍCULO: PROPOSTAS PARA UMA AGENDA PEDAGÓGICA FEMINISTA E ANTIRRACISTA NAS ESCOLAS

**Carolina Cunha Manhezzo<sup>21</sup>**  
**Mikaella de Sousa<sup>22</sup>**

## **Introdução**

A sala de aula é um microcosmo onde se manifestam as interconexões dos sistemas de dominação. Portanto, a transgressão que hooks (2017) defende não se limita ao ato individual de questionar, mas sim à transformação da própria instituição escolar. Ao insistir que as experiências de vida dos estudantes, marcadas por raça, classe, gênero e sexualidade, sejam o ponto de partida para o pensamento crítico, a autora desafia a neutralidade e a universalidade do conhecimento hegemônico. A escola, para se configurar como um espaço de liberdade, deve deixar de ser um agente de reprodução das estruturas de opressão e se tornar um local onde o conhecimento é ativamente criado e questionado por todos os participantes, implicando uma reconfiguração radical das relações de poder entre educadores e educandos e do próprio currículo (HOOKS, 2017).

A exigência de reconhecer e responder às diferenças é, em última instância, um chamado para dismantlar as bases estruturais que sustentam a desigualdade dentro e fora do ambiente educacional. Diante disso, torna-se imperativo que os professores, assim como as instituições escolares, estejam presentes e engajados, transformando o ambiente de ensino em um local de transgressão e acolhimento, onde as experiências de vida dos estudantes são valorizadas como parte do processo de aprendizagem (HOOKS, 2017). Essa postura é fundamental na construção de uma agenda pedagógica feminista e antirracista capaz de desnaturalizar as opressões e fornecer ferramentas para a ação transformadora.

---

<sup>21</sup> Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Londrina.

<sup>22</sup> Mestre em Ensino, História e Filosofia das Ciências e Matemática pela Universidade Federal do ABC.

### **Práticas pedagógicas feministas e antirracistas: entre Teoria Crítica e ação na escola**

A construção de práticas pedagógicas comprometidas com uma perspectiva feminista, crítica e antirracista requer compreender que a escola não é um espaço neutro, desinteressado ou meramente reprodutor de conhecimento. Ao contrário, ela opera como território político, campo de disputas simbólicas e espaço de produção de subjetividades. A crítica curricular — especialmente aquela que se inspira nos feminismos negros, estudos sobre branquitude e teorias interseccionais — evidencia que os processos educativos são moldados por relações de poder historicamente constituídas, que definem quais conhecimentos são legitimados e quais sujeitos são reconhecidos como produtores do saber.

Patricia Hill Collins (2019) problematiza esse cenário ao afirmar que “o controle do conhecimento é uma forma profunda de opressão, pois determina quem pode falar, quem é ouvido e que narrativas são consideradas válidas” (p. 277). Em outras palavras, a própria organização do currículo expressa mecanismos de exclusão e hierarquização social. Assim, analisar criticamente o currículo escolar implica reconhecer que ele privilegia epistemologias eurocentradas e patriarcais, ainda que a escola contemporânea se proponha democrática e plural. A crítica aqui não recai apenas sobre os conteúdos, mas sobre a estrutura epistemológica que embasa o que se ensina.

A escola, nesse sentido, é também um espaço de formação identitária. Como argumenta bell hooks (2017), “a sala de aula é um dos locais mais radicais de possibilidade na academia” (p. 207), justamente porque o processo educativo tem o potencial de romper padrões opressivos. Contudo, hooks também adverte que a educação nunca é neutra: ela pode tanto reproduzir sistemas de dominação quanto constituir práticas de liberdade. Assim, desenvolver intervenções pedagógicas críticas supõe não apenas inserir novos conteúdos, mas transformar as relações de poder que estruturam o ensino.

Essa compreensão dialoga com a crítica de Sueli Carneiro (2019), que denuncia o epistemicídio — conceito que descreve a eliminação ou deslegitimação dos saberes e produções de pessoas negras. Carneiro ressalta que o apagamento de intelectuais e cientistas negros não é acidental, mas parte da própria lógica de uma sociedade estruturada pelo racismo. Já Lélia Gonzalez (2020) evidencia que a disputa por representações é uma disputa política fundamental:

“a representação é um campo de batalha, e precisamos lutar para que nossos corpos e saberes apareçam” (p. 98).

Tendo essas referências teóricas em vista, a agenda de intervenção pedagógica aqui proposta busca articular teoria crítica, interseccionalidade e o marco legal da Lei 10.639/03. Ela parte da compreensão de que a crítica curricular deve necessariamente se traduzir em práticas educativas que desconstruam imaginários hegemônicos e promovam identificações plurais e antirracistas.

### **Sequência Didática: Descolonizando os Imaginários Científicos**

Esta sequência didática foi estruturada para estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, especificamente do 6º ao 9º ano. Ela possui um caráter intrinsecamente interdisciplinar, com ênfase nas práticas de leitura, pesquisa e produção textual. A proposta pode ser implementada como um projeto transversal, envolvendo vários componentes, ou ser desenvolvida de maneira mais concentrada em uma disciplina que já tenha como prática a análise de fontes e a construção de narrativas históricas e sociais.

Ao concluir esta sequência, espera-se que o(a) estudante desenvolva as seguintes capacidades, formuladas para serem observáveis e passíveis de avaliação:

- Identificar e descrever o perfil predominante — em termos de raça, gênero e origem geográfica — das figuras científicas e históricas mais presentes no imaginário coletivo, reconhecendo padrões de representação.
- Relacionar a hegemonia de homens brancos, europeus ou norte-americanos, nesse imaginário a conceitos sociológicos críticos, como a branquitude como norma, o eurocentrismo e o "pacto narcísico da branquitude".
- Analisar criticamente uma obra cinematográfica como fonte de informação e reflexão, sendo capaz de extrair dela exemplos concretos de racismo estrutural e de apagamento histórico no campo das ciências e da tecnologia.
- Pesquisar, sistematizar e apresentar, de forma autônoma, a biografia de uma personalidade científica ou histórica não-eurocêntrica e/ou não masculina, destacando não apenas seus feitos, mas também o contexto social de exclusão ou desafio no qual suas contribuições foram realizadas.

- Proporções concretas e coletivas para a diversificação contínua do repertório de referências da própria turma e do ambiente escolar, transformando a crítica em uma prática permanente.

Para a execução prática desta sequência didática, faz-se necessário o planejamento e a disponibilização de um conjunto específico de materiais e recursos. Em primeiro lugar, materiais básicos de consumo, como papel cartolina ou cartões, canetas, lápis, cola e tesouras, são imprescindíveis para a etapa de confecção dos cartazes biográficos, atividade que materializa a representação visual do imaginário dos estudantes. Paralelamente, é fundamental garantir recursos adequados para a pesquisa. Idealmente, deve-se providenciar acesso à internet em laboratório de informática ou por meio de dispositivos móveis, assegurando que todos os discentes possam realizar buscas de forma autônoma. Como alternativa viável para contextos com limitações de conectividade, o(a) docente deve organizar previamente um conjunto de materiais bibliográficos, incluindo livros, artigos e biografias selecionadas, que sirvam como fonte confiável para a investigação.

Um recurso de curadoria, no entanto, transcende a mera disponibilização de meios e se constitui como o cerne pedagógico da intervenção. É fundamental que o(a) professor(a) prepare com antecedência uma lista ou um banco de dados curado com nomes de cientistas, inventores(as), pensadores(as) e personalidades históricas provenientes de diversas origens étnico-raciais, de gênero e regiões geográficas. Esta curadoria deve dar especial atenção a contribuições de África, Ásia, América Latina e das comunidades indígenas e negras da diáspora, áreas frequentemente silenciadas nos cânones tradicionais. Os critérios para esta seleção são rigorosos: deve-se priorizar a relevância histórica ou científica comprovada das figuras, garantindo a legitimidade acadêmica da proposta; buscar a diversidade de áreas do conhecimento (incluindo ciências exatas, humanas, biológicas, artes e tecnologia) para evitar uma visão restritiva da produção do saber; e, por fim, verificar a disponibilidade de fontes de pesquisa confiáveis, atualizadas e redigidas em linguagem acessível para a faixa etária do Ensino Fundamental, assegurando que a pesquisa seja factível e significativa para os estudantes.

O recurso audiovisual escolhido é o filme "Estrelas Além do Tempo" (Hidden Figures, 2016), dirigido por Theodore Melfi. A obra funciona como um contranarrativa poderosa e acessível, confrontando diretamente os imaginários hegemônicos ao apresentar as trajetórias de

três cientistas negras na NASA. A preparação docente para a utilização deste recurso é crucial. Recomenda-se que o(a) professor(a) assista ao filme integralmente antes da exibição em sala, com o duplo objetivo de planejar eventuais cortes – se julgados pertinentes para adequar a duração ou o conteúdo à sensibilidade e maturidade da turma – e, principalmente, para formular questões-guia precisas que conduzam a análise crítica dos estudantes, extraindo do filme exemplos concretos dos conceitos teóricos trabalhados, como racismo estrutural e apagamento histórico.

Para formalizar a avaliação do processo, o(a) professor(a) apresentará a rubrica de avaliação aos estudantes em cada atividade proposta da aula, detalhando de forma transparente como os critérios – como análise crítica, qualidade da pesquisa, participação nos debates e engajamento – serão aplicados para compor a avaliação final, valorizando tanto o produto (o cartaz reformulado) quanto o processo de reflexão e colaboração. Segue abaixo uma sugestão de rubrica avaliativa.

<b>Critério</b>	<b>Excelente (3)</b>	<b>Satisfatório (2)</b>	<b>Insuficiente (1)</b>
<b>Análise Crítica</b>	Identifica com clareza os padrões de gênero e raça e os relaciona aos conceitos estudados.	Identifica os padrões e os relaciona parcialmente aos conceitos.	Não identifica os padrões ou o faz de maneira incorreta.
<b>Pesquisa e Cartaz</b>	Novo cartaz apresenta informações claras, precisas e destaca o contexto de superação da personalidade.	Cartaz apresenta informações corretas, mas com análise de contexto limitada.	Cartaz está incompleto ou com informações imprecisas.
<b>Participação e Debate</b>	Participa ativamente, ouvindo e contribuindo com insights relevantes em todas as etapas.	Participa, contribuindo quando solicitado, com intervenções pertinentes.	Não participa ou sua participação é disruptiva.
<b>Compromisso com a Continuidade</b>	Apresenta proposta concreta e bem fundamentada para o mural permanente.	Mostra entendimento da importância da continuidade da ação.	Não demonstra interesse na proposta de continuidade.

## **Etapas da sequência didática**

### **Aula 1: Diagnóstico do Imaginário (50 minutos)**

O primeiro encontro tem como objetivo principal realizar um diagnóstico do imaginário coletivo da turma, capturando, de forma espontânea e sem direcionamentos prévios, as referências históricas e científicas que os estudantes internalizaram como canônicas. Para isso, é proposta a Atividade 1: "Quais personalidades contribuíram para a sociedade?" "Quais foram as suas realizações?". Nela, cada estudante é convidado a escolher livremente uma personalidade – preferencialmente um(a) cientista, mas podendo ser outra figura histórica considerada marcante – que julguem de grande importância para a humanidade. A tarefa concreta é a confecção individual de um cartaz contendo o nome, uma imagem representativa e uma breve biografia com os principais feitos da pessoa selecionada.

O papel do(a) professor(a) nesta etapa é fundamentalmente de observação e facilitação. A mediação deve ser propositalmente neutra: a atividade é introduzida de forma aberta, sem sugerir nomes, épocas ou áreas de atuação, para que as escolhas reflitam verdadeiramente o repertório prévio dos alunos. Durante o tempo de execução, o(a) docente circula pela sala, não para interferir nas seleções, mas para observar com atenção os processos de escolha, as dúvidas, as consultas rápidas a colegas e as fontes de pesquisa utilizadas, coletando dados valiosos sobre como esse conhecimento é mobilizado.

Ao final do tempo, a devolutiva é cuidadosamente planejada para não contaminar a próxima etapa de análise. O(a) professor(a) recolhe todos os cartazes, agradece o empenho da turma e faz um anúncio estratégico: informa que, na próxima aula, todos irão examinar criticamente o conjunto das produções. Essa fala semeia a expectativa para um trabalho de investigação coletiva, encerrando o momento de produção individual e preparando o terreno para o exercício de reflexão crítica que caracterizará o encontro seguinte.

### **Aula 2: Análise Coletiva e Problematização (50 minutos)**

O segundo encontro marca a transição da constatação para a problematização crítica. A aula inicia-se com uma análise coletiva: todos os cartazes produzidos na aula anterior são

dispostos nas paredes da sala, transformando o espaço em uma galeria expositiva do imaginário da turma. Os estudantes são então convidados a realizar uma leitura silenciosa e atenta dessa galeria, caminhando pela sala para observar o conjunto das produções. Esse momento de observação direta é crucial para que os padrões se tornem evidentes aos próprios olhos dos estudantes.

Em seguida, dá-se início ao debate, guiado por questões norteadoras que buscam extrair a percepção crítica dos estudantes: “1. O que vocês percebem em comum nas pessoas escolhidas? e 2. Quem está presente e quem está ausente nesse 'mural da história'? Por quê?”

A mediação do(a) professor(a) é fundamental para garantir que todos observem e nomeiem os padrões que emergem – inicialmente, o de gênero (predomínio de homens), depois o racial (predomínio de pessoas brancas) e, por fim, o geográfico (concentração na Europa e nos Estados Unidos). A partir das observações dos próprios alunos, o(a) docente introduz, com linguagem acessível e ancorada nos exemplos concretos que têm diante de si, os conceitos-chave que dão suporte teórico à análise: a branquitude como norma (a figura do homem branco como padrão invisível e naturalizado de genialidade e relevância) e o eurocentrismo (a centralização da história e da ciência na experiência europeia).

A aula é finalizada com uma devolutiva e encaminhamento que estrutura a descoberta e projeta a ação corretiva. O(a) professor(a) sistematiza as conclusões coletivas no quadro, formulando uma síntese clara: *“Nosso imaginário coletivo inicial é majoritariamente composto por [ex.: homens brancos europeus/norte-americanos], porque [ex.: nossos livros, filmes e narrativas mais comuns destacam sobretudo essas figuras, naturalizando sua centralidade].”*

### **Aula 3: Confronto com a Narrativa Midiática (100 minutos)**

O terceiro encontro utiliza o recurso audiovisual como um dispositivo pedagógico central para consolidar, por meio de uma narrativa emocionalmente envolvente e historicamente fundamentada, os conceitos críticos trabalhados nas aulas anteriores. A atividade consiste na exibição integral do filme *Estrelas Além do Tempo*. Para transformar a sessão em uma experiência de aprendizagem ativa, os estudantes recebem, previamente ao início do filme, a tarefa focada de realizar anotações guiadas durante a projeção. Eles são orientados a registrar: 1. As barreiras específicas enfrentadas pelas protagonistas (Katherine Johnson, Dorothy Vaughan e Mary

Jackson), que podem ser raciais, de gênero, profissionais ou sociais; 2. As estratégias e competências que elas mobilizaram para superar essas barreiras, como resiliência, excelência técnica, solidariedade ou astúcia; e 3. Uma cena que mais lhes chamou a atenção, seja por seu impacto emocional, por ilustrar um conceito ou por levantar uma questão.

A mediação do(a) professor(a) inicia-se antes dos créditos, com uma breve introdução contextualizante. É fundamental situar os alunos no período da Guerra Fria e na Corrida Espacial, explicando o valor estratégico dos cálculos matemáticos, e, sobretudo, detalhar o regime legal e social da segregação racial nos Estados Unidos (as Leis Jim Crow), que determinava espaços, banheiros e bebedouros "para brancos" e "para negros". Essa contextualização permite que os estudantes compreendam as cenas do filme não como exageros dramáticos, mas como a representação de um sistema opressivo real. Durante a exibição, o(a) docente pode realizar pausas estratégicas em momentos-chave para breves comentários ou esclarecimentos, garantindo a compreensão de todos sobre pontos históricos ou técnicos mais complexos.

Após o filme, a devolutiva se dá por meio de um debate estruturado a partir das anotações dos alunos. O(a) professor(a) inicia a discussão solicitando que os estudantes compartilhem o que registraram sobre barreiras e estratégias, listando-as no quadro. Em seguida, promove a conexão crítica, questionando: "O que este filme tem a ver com o que descobrimos sobre nosso próprio imaginário?" A mediação deve guiar a turma a perceber que as protagonistas do filme – mulheres negras – eram justamente o tipo de pessoa ausente em seus cartazes iniciais, materializando o conceito de apagamento histórico. Deve-se ainda relacionar as barreiras institucionais e cotidianas vivenciadas por Katherine, Dorothy e Mary (como a impossibilidade de frequentar certas escolas ou usar o banheiro do prédio principal) com o racismo estrutural e com o "pacto narcísico da branquitude", que reservava os lugares de reconhecimento e visibilidade a um grupo específico. Este encontro tem o poder de ancorar a crítica teórica em histórias reais e personagens identificáveis, gerando uma compreensão profunda e emotiva dos mecanismos de exclusão e resistência.

#### **Aula 4: Expandindo o Repertório (100 minutos)**

O quarto encontro é dedicado à ação prática de reconstrução do imaginário, transferindo para as mãos dos estudantes a tarefa de resgatar e dar visibilidade a histórias silenciadas.

A atividade consiste na pesquisa e produção do novo cartaz. Nesta etapa, os/as estudantes, trabalhando em duplas, mergulham na investigação sobre uma personalidade não eurocêntrica, principalmente mulheres. A professora pode auxiliar após um tempo de pesquisa, se os/as estudantes tiverem dificuldades, a partir de uma lista de curadoria previamente selecionadas pelo(a) professor(a).

A orientação para a pesquisa é precisa e vai além da compilação de fatos: o foco da nova biografia deve articular três dimensões essenciais: quem foi a pessoa (sua origem e trajetória); o que fez (suas contribuições e descobertas concretas); e, de maneira crítica, em que contexto social de exclusão ou desafio seus feitos ocorreram. Este último elemento é fundamental, pois desloca a narrativa de uma genialidade abstrata para uma conquista situada e resistente.

A mediação do(a) professor(a) durante esta dupla aula é ativa e facilitadora. Seu papel é circular entre os grupos, orientando o processo de pesquisa, ajudando os estudantes a navegar nas fontes, distinguir informações relevantes de acessórias e a compreender o contexto histórico e social específico que moldou a vida daquela personalidade. Isso pode envolver explicar o regime do apartheid sul-africano para uma pesquisa sobre Miriam Makeba, as leis de segregação racial nos EUA para um estudo sobre Percy Julian, ou as barreiras educacionais para mulheres no século XIX para uma investigação sobre Nise da Silveira, por exemplo. O(a) docente atua como um suporte para que os alunos consigam conectar a trajetória individual a estruturas mais amplas de discriminação, como racismo, machismo, colonialismo e classismo.

Como devolutiva e encaminhamento, ao final dos dois tempos, os novos cartazes devem ser finalizados, agora portadores de narrativas intencionalmente diversificadas e críticas.

#### **Aula 5: Síntese e Compromisso (50 minutos)**

O quinto e último encontro da sequência tem como objetivo consolidar o percurso de aprendizagem e transformar a reflexão crítica em um compromisso ético e prático de longo prazo. A aula se estrutura em torno de um debate final e do processo de avaliação. Inicia-se com uma retomada coletiva e guiada de todo o percurso realizado: desde o diagnóstico inicial do imaginário — revelado pelos primeiros cartazes —, passando pela análise dos padrões de representação, pela pesquisa que expandiu o repertório com novas biografias, até o confronto impactante com a narrativa do filme *Estrelas Além do Tempo*. O(a) professor(a) então lança à

turma questões síntese para uma discussão aprofundada: *"O que aprendemos, de fato, sobre como se constrói o conhecimento histórico e científico que chega até nós?"* e *"Identificamos um problema: a exclusão de certos grupos das narrativas principais. Como podemos, agora, agir para que isso mude de fato?"*. Essas perguntas buscam conduzir os estudantes a uma conclusão clara: que a história e a ciência são campos de poder, onde decisões sobre quem é lembrado e quem é apagado não são neutras, mas políticas.

A mediação neste momento é crucial para elevar o nível da reflexão, conduzindo a discussão para além da constatação e em direção à responsabilidade individual e coletiva. O(a) docente deve ajudar os alunos a entenderem que a crítica, sozinha, é insuficiente; é necessário um compromisso ativo com a mudança. Para formalizar a avaliação do processo, o(a) professor(a) apresenta e explica a rubrica de avaliação previamente elaborada antes de todo o processo, detalhando de forma transparente como os critérios — como análise crítica, qualidade da pesquisa, participação nos debates e engajamento — serão aplicados para compor a avaliação final, valorizando tanto o produto (o cartaz reformulado) quanto o processo de reflexão e colaboração.

A devolutiva final, no entanto, não é um encerramento, mas um lançamento. Para garantir que a atividade não se torne uma ação pontual, o(a) professor(a) propõe à turma a criação concreta de um "Mural Permanente das Referências Diversas", a ser instalado em um espaço visível da sala de aula ou da escola, contendo os novos cartazes produzidos. Mais do que isso, lança o desafio de continuidade: cada estudante se compromete, coletivamente, a ser um agente ativo na manutenção e no crescimento desse mural. Ao longo do semestre, sempre que se deparar com uma personalidade diversa (não-branca, não-masculina, não-europeia) em qualquer disciplina — seja em Matemática, Literatura, Educação Física ou Geografia —, terá a missão de indicá-la para ser pesquisada e acrescentada ao acervo coletivo. Dessa forma, a sequência didática se converte em uma agenda permanente de descolonização do currículo, incentivando uma postura ativa e crítica por parte dos alunos, que passam de receptores passivos a curadores ativos de um conhecimento mais justo e representativo.

Como sugestões de desdobramento e continuidade do projeto tal como apresentado neste último parágrafo, a atividade não se esgota no ciclo de aulas. Para transformar a reflexão em agenda, propõe-se:

1. Mural Dinâmico: Criar um espaço físico ou digital (padlet, site da turma) que abrigue as biografias descobertas, sendo constantemente atualizado pelos alunos ao longo do ano, a partir de conteúdos de todas as disciplinas.
2. Curadoria Coletiva: Formar uma comissão de estudantes (rotativa) responsável por receber as novas indicações, verificar a qualidade das fontes e atualizar o mural.
3. Infiltração Curricular: Os professores de todas as áreas são estimulados a, ao apresentar um conceito, teoria ou período histórico, sempre que possível, incluir exemplos e contribuições de personagens diversos, usando o mural como repertório.
4. Evento de Socialização: No final do semestre ou ano, organizar uma feira ou seminário onde os estudantes apresentem ao resto da escola as trajetórias descobertas, tornando a descolonização do imaginário um projeto da comunidade escolar.

Esta estrutura visa garantir que a "desestabilização" inicial se consolide como uma prática contínua de revisão crítica e ampliação do repertório cultural e científico da turma.

### **O Currículo Interseccional e a Lei 10.639/03**

A Lei 10.639/03, posteriormente ampliada pela Lei 11.645/08, institui uma obrigação ética e política: descentralizar a perspectiva eurocêntrica e incorporar de maneira estruturante a história e cultura afro-brasileira e africana no currículo. Não se trata de adicionar conteúdos periféricos ou comemorativos, mas de reconfigurar o eixo epistemológico da educação. Como afirma Lélia Gonzalez (2020), “não basta acrescentar conteúdos; é preciso transformar os referenciais” (p. 142). Essa transformação exige uma reorganização curricular que considere o conhecimento como uma construção situada, política e racializada.

O currículo interseccional proposto neste artigo parte da compreensão de que as desigualdades educacionais são moldadas por sistemas simultâneos de opressão — racismo, sexismo e classismo. A interseccionalidade, como lembra Patricia Hill Collins (2019), permite analisar como esses sistemas se entrelaçam para produzir desigualdades diferenciadas. Assim, um currículo que não incorpore tal perspectiva tende a reproduzir padrões de silenciamento e exclusão.

Joan Scott (1995) contribui a esse debate ao afirmar que gênero é uma categoria analítica fundamental porque organiza relações de poder. Incorporar gênero ao currículo significa,

portanto, desconstruir naturalizações e questionar representações que invisibilizam mulheres, especialmente mulheres negras. Nesse sentido, a atividade apresentada no item anterior demonstra, com clareza, como os currículos tradicionais contribuem para formar imaginários científicos masculinos, brancos e europeus.

Quando estudantes de 11 a 15 anos são incapazes de citar intelectuais, cientistas ou figuras históricas que não estejam alinhadas ao cânone eurocêntrico, isso reflete não uma falha individual, mas a potência de um currículo estruturado por exclusões. A ausência de referências negras e femininas não é um acaso; ela expressa a força das normas que organizam a legitimidade do conhecimento.

A Lei 10.639/03, nesse contexto, precisa ser entendida como diretriz estruturante para romper esse ciclo. No entanto, muitas escolas ainda a tratam como tema transversal pontual ou como conteúdo para datas comemorativas. O que a atividade analisada mostra é que, mesmo com debates sobre diversidade, a ausência de epistemologias afro-brasileiras e/ou afrocentradas mantém o imaginário dos estudantes profundamente limitado. Assim, a proposta de um currículo interseccional não é apenas pedagógica, mas política: trata-se de disputar os significados do que é conhecimento e de quem pode produzi-lo.

Nesse sentido, bell hooks (2017) reforça esse ponto ao afirmar que a educação libertadora exige práticas que desnaturalizem desigualdades e promovam a construção de novos imaginários sociais. O currículo interseccional, portanto, deve criar condições para que estudantes — sobretudo negras e negros — se reconheçam como sujeitos epistêmicos, capazes de produzir saberes e ocupar espaços historicamente negados.

A atividade analisada demonstra claramente que, na ausência dessa reconfiguração, o imaginário escolar continua sendo alimentado por referências monocromáticas e masculinas. Assim, a construção de uma agenda pedagógica feminista e antirracista exige práticas sistemáticas que desestabilizem tais imaginários, promovam referências plurais e reconectem os estudantes à produção científica e intelectual de mulheres, negros, povos africanos e afro-diaspóricos.

### **Considerações Finais**

O presente artigo se propôs a analisar a articulação entre a perspectiva interseccional e a construção de uma agenda pedagógica feminista e antirracista, tendo a escola como campo de disputa e transformação. As desigualdades educacionais não podem ser compreendidas de forma isolada, mas sim como manifestações das categorias complexas de opressão que operam de forma epistêmica e estrutural no ambiente escolar.

A crítica ao feminismo hegemônico e ao mito da democracia racial, ancorada na Epistemologia Feminista Negra Brasileira, revelou a urgência de "enegrecer" o saber e de confrontar o Pacto Narcísico da Branquitude. A escola, ao reproduzir o apagamento dos conhecimentos subjugados, falha em sua missão de promover a equidade e atua como agente de manutenção do *status quo* racial (BENTO, 2022).

Nesse contexto, emerge como o caminho para a ruptura. A exigência de que a sala de aula se torne um espaço de criação ativa de conhecimento, onde as experiências de vida dos estudantes são valorizadas, implica uma reconfiguração radical das relações de poder entre educadores e educandos e do próprio currículo. A transformação da escola não se resume à inclusão de novos conteúdos, mas sim à desnaturalização das opressões e à construção de uma instituição que seja, de fato, um espaço de prática da liberdade (HOOKS, 2017).

O desafio de construir uma educação verdadeiramente inclusiva e democrática passa, inevitavelmente, pela articulação entre uma crítica epistemológica e uma mudança estrutural do currículo e das práticas pedagógicas. A proposta pedagógica feminista e antirracista aqui apresentada, em diálogo com o marco legal da Lei 10.639/03, representa um caminho para que a escola deixe de ser um espaço de reprodução das desigualdades e se torne um local de prática da liberdade.

A implementação de uma mudança curricular, a valorização da Afrocentricidade, a desconstrução dos papéis de gênero e o reconhecimento do privilégio da branquitude são passos essenciais para a consolidação de uma educação antirracista e feminista. O impacto dessas ações reside na formação de sujeitos críticos, capazes de ler o mundo para além das narrativas hegemônicas e de atuar na transformação da realidade social. Sugere-se, como continuidade desta pesquisa, a realização de uma análise discursiva dos debates e narrativas apresentados pelos estudantes após a atividade, bem como o desenvolvimento de uma pesquisa-ação focada na

culminância de referências científicas feministas e não eurocentradas. Tais iniciativas visam reafirmar a epistemologia feminista negra no contexto brasileiro e contribuir, de forma prática, para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

## Referências

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. 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". **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

CARNEIRO, Sueli. **Escritos de uma vida**. São Paulo: Pólen, 2019.

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

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, p. 139-167, 1989. Disponível em: <<http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>> Acesso em 06 dez. 2025.

**ESTRELAS ALÉM DO TEMPO**. Direção: Theodore Melfi. Produção: Donna Gigliotti et al. Estados Unidos: 20th Century Fox, 2017. Filme (127 min).

GONZALEZ, Leila. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo**. São Paulo: Annablume, 2012.

## PENSANDO A INTERSECCIONALIDADE: UMA PROPOSTA DIDÁTICO PEDAGÓGICA PARA ESTUDANTES DA 3ª SÉRIE DO EM MINEIRO.

Matheus Bortoleto Rodrigues<sup>23</sup>

### Introdução e contextualização

A análise das desigualdades sociais historicamente se pautou em paradigmas que tendiam a isolar as categorias de opressão, tratando-as como fenômenos estanques e mutuamente exclusivos. O pensamento social, notadamente o marxista clássico, priorizou a classe social como a categoria central e determinante da exploração e da dominação, relegando outras formas de subordinação, como as baseadas em raça e gênero, a um papel secundário ou derivado da estrutura econômica (MARX e ENGELS, 2010). Por outro lado, as primeiras ondas do feminismo, majoritariamente lideradas por mulheres brancas de classe média, concentraram-se na opressão de gênero, frequentemente ignorando ou universalizando a experiência feminina, o que resultou na invisibilidade das especificidades vividas por mulheres negras, indígenas e de classes populares (DAVIS, 2016).

Essa fragmentação analítica revelou-se insuficiente para capturar a complexidade da realidade social, especialmente em sociedades marcadas por profundas heranças coloniais e escravocratas, como o Brasil e os Estados Unidos. A limitação do paradigma unidimensional reside na sua incapacidade de explicar por que certas populações experimentam formas de opressão que são mais do que a simples soma de suas partes. A mulher negra e pobre, por exemplo, não sofre apenas opressão de gênero mais opressão de raça mais opressão de classe; ela sofre uma teia de opressões que se interconectam simultaneamente, que cria uma experiência qualitativamente distinta (COLLINS, 2019).

É nesse contexto de insatisfação teórica e política que emerge o conceito de *interseccionalidade*, cunhado pela jurista e ativista negra estadunidense Kimberlé Crenshaw em

---

<sup>23</sup> 1 Doutorando do Programa de Ciências Sociais da Unesp – Marília. Professor da rede pública e privada do Estado de Minas Gerais.

(1989). Embora o termo seja relativamente recente, a ideia de que múltiplas formas de opressão se cruzam e se reforçam mutuamente já era uma realidade vivida e teorizada por pensadoras negras desde o século XIX, e formalizada por intelectuais como Angela Davis e Lélia Gonzalez décadas antes da formalização de Crenshaw. A interseccionalidade, portanto, não é um conceito novo, mas sim uma ferramenta analítica que nomeia e sistematiza uma crítica já existente, advinda da epistemologia da margem (HOOKS, 200).

O presente trabalho se propõe a realizar uma introdução teórica didático- pedagógica sobre a interseccionalidade, utilizando-a como lente para analisar a complexa teia de desigualdades baseadas em classe, gênero e raça. O objetivo central é demonstrar como essa ferramenta crítica, ao ser ancorada nas contribuições do Feminismo Negro e Amefricano, oferece uma compreensão mais robusta e engajada da realidade social, fundamental para a formação de um pensamento crítico dos estudantes da 3ª série do Ensino Médio, conforme preconizam a BNCC e o Currículo Referência de Minas Gerais. Para tanto, o texto será estruturado em seções que detalham o conceito original de Crenshaw e, em seguida, aprofundam as contribuições históricas e teóricas de Angela Davis, Bell Hooks e Lélia Gonzalez, cujas obras são pilares para a compreensão da interconexão entre as categorias de opressão.

### **O Fundamento Teórico Da Interseccionalidade**

Kimberlé Crenshaw introduziu o termo interseccionalidade em seu artigo seminal de 1989, "Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics" (1989). O conceito surgiu de uma crítica direta à doutrina antidiscriminação nos Estados Unidos, que falhava em proteger mulheres negras de discriminações que eram simultaneamente raciais e sexuais. Crenshaw utilizou a metáfora do cruzamento de estradas para ilustrar a natureza da opressão interseccional.

Na metáfora de Crenshaw, as estradas representam as estruturas de opressão (como racismo, sexismo e classismo), e o tráfego que flui nessas estradas são as políticas e práticas que causam a opressão. O cruzamento é o ponto onde essas estruturas se encontram. Uma pessoa pode ser atingida por um carro vindo da direção do racismo, por um carro vindo da direção do sexismo, ou, no caso da mulher negra, por carros vindos de ambas as direções

simultaneamente. O problema, segundo Crenshaw, era que a lei só reconhecia o acidente se ele ocorresse em uma única estrada. Se a vítima estivesse no cruzamento, a lei não tinha categorias para reconhecer a natureza da lesão.

Crenshaw argumenta que a interseccionalidade opera em dois níveis: o estrutural e o político. A interseccionalidade estrutural refere-se a como as estruturas sociais (o sistema legal, o mercado de trabalho, a educação) se organizam de forma a desfavorecer aqueles que estão na intersecção de múltiplas categorias marginalizadas.

A interseccionalidade política, por sua vez, refere-se à forma como os movimentos políticos (como o feminismo e o antirracismo) falham em incluir as experiências daqueles que estão no cruzamento, pois tendem a focar nas experiências dos membros mais privilegiados de seus respectivos grupos (mulheres brancas no feminismo, homens negros no antirracismo).

A grande contribuição de Crenshaw foi fornecer uma linguagem para descrever uma realidade já vivida, permitindo que a crítica se movesse do plano da experiência pessoal para o plano da análise estrutural e política. A interseccionalidade, portanto, é uma ferramenta que exige que se olhe para além das categorias singulares, reconhecendo que a experiência de opressão é moldada pela interação dinâmica e simultânea de múltiplos eixos de poder.

O conceito de interseccionalidade é inseparável da crítica ao feminismo hegemônico, frequentemente denominado de feminismo branco liberal. Crenshaw e outras teóricas do Feminismo Negro, como Patrícia Hill Collins, apontaram que o feminismo, ao se concentrar na opressão de gênero, tratava a mulher como uma categoria homogênea, assumindo implicitamente a experiência da mulher branca de classe média como universal (COLLINS, 2019).

Essa universalização levou à formulação de pautas que, embora beneficiassem as mulheres brancas, podiam ser irrelevantes ou até prejudiciais para as mulheres negras. Por exemplo, a luta pela entrada no mercado de trabalho, uma pauta central do feminismo liberal, ignorava o fato de que mulheres negras sempre estiveram no mercado de trabalho, muitas vezes em condições de superexploração e servidão, desde o período escravocrata (DAVIS, 2016). Para a mulher negra, a questão não era entrar no mercado de trabalho, mas sim lutar por melhores condições e reconhecimento dentro dele.

A interseccionalidade, ao desafiar essa universalização, exige que se reconheça a diferença dentro da categoria *mulher*. Ela não apenas adiciona raça e classe à análise de gênero, mas demonstra que a própria categoria *gênero* é experimentada de maneiras radicalmente diferentes dependendo da posição racial e de classe do sujeito. Essa crítica foi fundamental para o desenvolvimento de um feminismo mais inclusivo e politicamente eficaz, que reconhece a multiplicidade de experiências e a necessidade de coalizões políticas que respeitem as especificidades de cada grupo marginalizado.

Pensando nisso e entendendo a especificidade das periferias das cidades brasileira e que se segue a proposta didático pedagógica em questão.

### **1.1. Identificação Da Proposta**

**Título:** Interseccionalidade: Desvendando as Múltiplas Camadas da Desigualdade (Classe, Gênero e Raça).

**Público-Alvo:** Estudantes da 3ª Série do Ensino Médio.

**Área do Conhecimento:** Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Sociologia e Filosofia).

**Duração total:** 4 horas-aula (aproximadamente 200 minutos).

**Eixos Temáticos:** Interseccionalidade, Classe Social (Marx), Gênero e Raça.

### **1.2. Fundamentação Curricular**

A proposta está alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ao Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), focando na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA).

### **1.3. Alinhamento à BNCC (Ensino Médio)**

**Competência Geral (CG 6):** Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

**Competência Específica (CE 6 - CHSA):** Participar do debate público de forma crítica, com autonomia e responsabilidade, analisando as questões políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais, de modo a propor intervenções que promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o respeito às diferenças e às desigualdades sociais.

**Habilidade de Referência (EM13CHS603 - Adaptada):** Analisar a formação de diferentes sociedades e culturas, seus processos de transformação e as relações de poder que as constituem, a partir de categorias como classe, gênero, raça e etnia.

#### **1.4. Objetivos De Aprendizagem**

**Geral:** Compreender o conceito de interseccionalidade como ferramenta analítica para identificar e analisar a sobreposição e interconexão dos sistemas de opressão baseados em classe, gênero e raça.

**Específicos:** 1. Conceituar a interseccionalidade e sua origem teórica (Kimberlé Crenshaw); 2. Relacionar a categoria classe social (Karl Marx) com as opressões de gênero e raça; 3. Analisar criticamente situações cotidianas e estruturas sociais que evidenciam a tripla jornada de opressão; 4. Desenvolver o pensamento crítico e a capacidade de propor ações de combate às desigualdades.

#### **1.5. Estrutura Da Sequência Pedagógica (4 Horas-Aula)**

##### **1.6. 1ª Hora-Aula: Introdução e Conceito de Interseccionalidade:**

*A) Momento Lúdico (20 min.):* Dinâmica "A Linha da Vida" (Adaptada): O professor(a) conduz a dinâmica de sensibilização, onde os alunos se movem em uma linha imaginária conforme respondem a frases sobre experiências de vida relacionadas a classe, raça e gênero. O objetivo é visualizar a dispersão e a soma de desvantagens/privilégios.

*B) Exposição Dialogada (25 min.):* O que é Interseccionalidade? Apresentação do conceito de Kimberlé Crenshaw e a metáfora do cruzamento de estradas. Ênfase em como raça, gênero e classe se cruzam, criando experiências únicas de opressão (ex: a experiência de uma mulher negra e pobre é diferente da de um homem branco e rico).

### **1.7. 2ª Hora-Aula: A Categoria Classe (Marx) e a Base da Desigualdade**

*C) Momento Teórico (30 min.):* Exposição Dialogada: Classe Social em Karl Marx. Revisão dos conceitos de meios de produção, força de trabalho, burguesia e proletariado. Discussão sobre a estrutura econômica como base da desigualdade e como a classe molda as oportunidades iniciais.

*D) Momento Lúdico (20 min.):* Análise de Recortes de Mídia: Apresentação de trechos de filmes ou notícias que ilustrem a desigualdade de classe. Discussão guiada sobre como a classe social se manifesta no cotidiano e nas relações de poder.

### **1.8. 3ª Hora-Aula: Gênero e Raça: A Interconexão das Opressões**

*F) Momento Teórico (25 min.):* Estudo de Caso Interseccional: Apresentação de dados estatísticos (IBGE, IPEA) sobre a diferença salarial e de acesso a cargos de poder no Brasil, segmentados por raça/cor e gênero. Foco na mulher negra como exemplo de tripla opressão (classe, gênero e raça).

*G) Momento Lúdico (25 min.):* Dinâmica "Mapeamento de Privilégios e Desvantagens": Em grupos, os alunos analisam fichas com diferentes marcadores sociais (ex: "Homem Branco, Classe Média", "Mulher Negra, Periferia") e listam as vantagens e desvantagens sociais que cada combinação confere, aplicando o conceito de interseccionalidade.

### **1.9. 4ª Hora-Aula: Síntese, Debate e Proposta de Intervenção**

*H) Momento Teórico (25 min.):* Roda de Conversa e Síntese: Debate final sobre a importância da lente interseccional para a compreensão da realidade brasileira e para o exercício da cidadania (CE 6 da BNCC). O professor(a) consolida os conceitos-chave.

*I) Momento Lúdico (25 min.):* Criação de um "Manifesto Interseccional": Em grupos, os alunos criam um manifesto (texto, poesia, cartaz) que sintetize a importância de combater as desigualdades de forma interseccional, estimulando o protagonismo juvenil e a proposta de intervenção social.

## 2. Critérios De Avaliação

A avaliação é processual e contínua, focada no desenvolvimento das competências e habilidades.

Critério	Habilidade Avaliada BNCC	Peso
Participação e Engajamento	Capacidade de se engajar nas dinâmicas lúdicas e nos debates, demonstrando respeito e escuta ativa.	30%
Domínio Conceitual	Compreensão e aplicação correta dos conceitos de Interseccionalidade, Classe (Marx), Gênero e Raça.	40%
Pensamento Crítico e Proposição	Capacidade de analisar criticamente as desigualdades sociais e de propor soluções ou reflexões no "Manifesto Interseccional".	30%

### 2.1. Sugestões de Instrumentos

1. *Observação Participativa (30%)*: Registro da participação e do comportamento dos alunos nas dinâmicas.

2. *Manifesto Interseccional (30%)*: Avaliação do produto final da 4ª H/A, verificando a síntese dos conceitos e a capacidade de intervenção.

3. *Registro Escrito Individual (40%)*: Solicitação de um texto reflexivo ao final, respondendo: *Como a lente da Interseccionalidade muda sua percepção sobre as desigualdades sociais no Brasil?*

### Referências

CRENSHAW, Kimberlé Williams. **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/uclf/vol1989/iss1/8/>. Acesso em: 11 nov. 2015.

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

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

HOOKS, Bell. **Teoria feminista**: da margem ao centro. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. Tradução de Álvaro Pina. São Paulo: Boitempo, 2010.